مجلة جامعة الملك سعود، م١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١ - ١٦٥ بالعربية، الرياض (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).

ردمد : ٣٦٢٠-١٠١٨



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد العاشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٨ هـ (١٩٩٨م)



جامعة الملك سعود
النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ. وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٦ × ١٨سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلاً من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪... الخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» مجلة *كلية الزراعة*، جامعة الملك سعود، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسون (٥٠) مستلة مجانية.

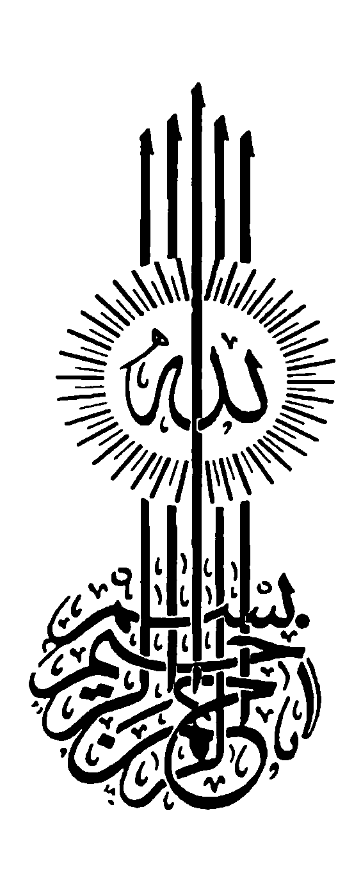
٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

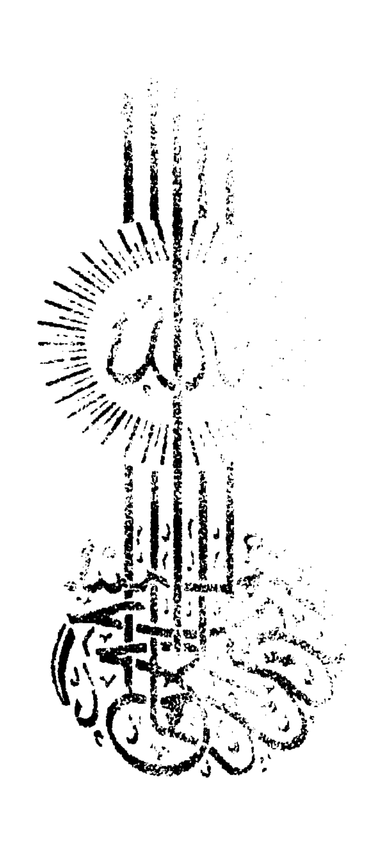
مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.





مجلة جامعة الملك سعود، م١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١ - ١٦٥ بالعربية، الرياض (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).

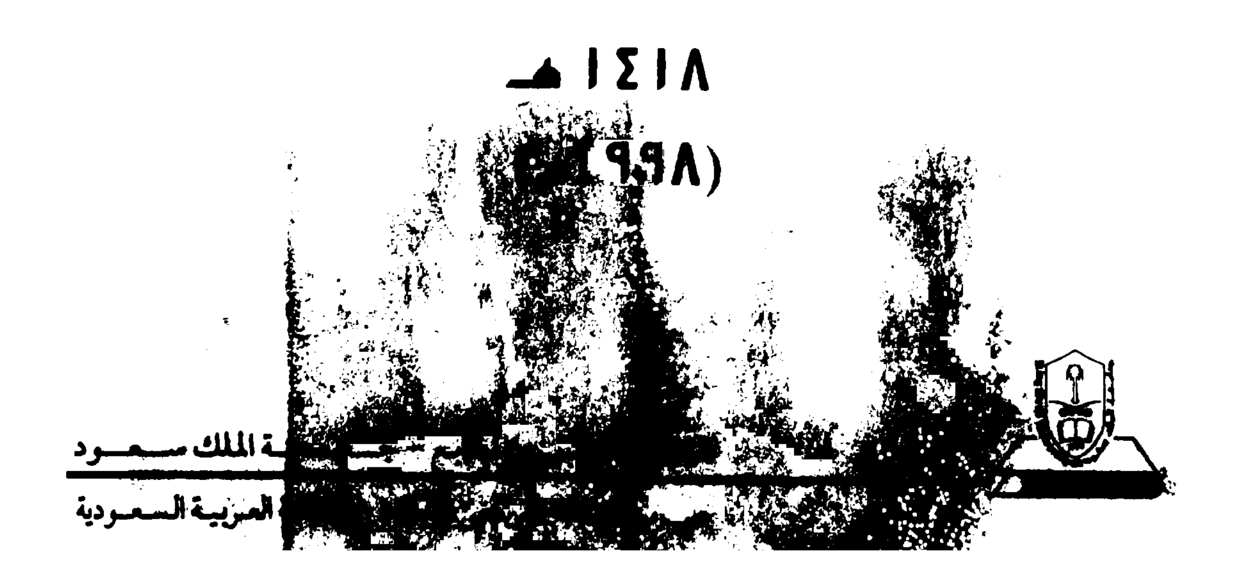
مجلة جامعة الملك سعود

المجلد العاشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٨ هـ

(١٩٩٨م)





مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٨هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١ - ١٦٥ بالعربية، الرياض (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).

المحتويات

القسم العربي

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١ - ٤٠ (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).

ممارسة عادات التطبيع على التفكير في تدريس التاريخ وتعلمها من وجهة نظر الموجهات التربويات في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية

نادية أحمد بكار

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة. تهدف هذه الدراسة إلى تحديد عادات التطبيع على التفكير التي تمارسها كل من المعلمات والمتعلمات داخل الحجر الدراسية في مادة التاريخ في المدارس الثانوية من وجهة نظر الموجهات، وتحديد العلاقة بين ممارسة المعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ، وظهور ممارسات لعادات التطبيع على التفكير لدى المتعلمات في تعلم مادة التاريخ من وجهة نظر الموجهات. وقد أجريت الدراسة على جميع الموجهات- تخصص تاريخ- في منطقة الرياض التعليمية، والبالغ عددهن ستا وعشرين موجهة. وقد صممت الباحثة استبانة تتكون من سبعة وأربعين مؤشرا لعادات التطبيع على التفكير لكل من المعلمة والمتعلمة جمعتها الباحثة من الدراسات التجريبية في أدب المجال. وقد طبقت هذه المؤشرات في تدريس وتعلم مادة التاريخ في الدول المتقدمة، وأشارت نتائج الدراسات التي طبقتها إلى فاعليتها في تكوين وتطوير عادات التطبيع على التفكير.

وقد خرجت الدراسة بنتائج عديدة، أبرزها عدم ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس وتعلم مادة التاريخ بمدارس منطقة الرياض. وقد أكدت على هذه النتيجة تطبيق اختبار ك٢ للمعنوية، والذي أشار إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (٠,٠٠٥) لممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير من وجهة نظر الموجهات. كما أشار معامل ارتباط الكانتيكل إلى عدم وجود علاقة بين ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير. وقد كانت أهم التوصيات عمل دورات مكثفة للمعلمات في أساليب تدريس التفكير، حتى يتكون لدى المعلمات عادات للتطبيع على التفكير. وكذلك عمل دورات للقيادات التربوية كمديرات المدارس والموجهات لإقناعهن بأهمية ترقية التفكير وقيمته الوظيفية للمجتمع وتطويره. كما أوصت

الباحثة بضرورة مواصلة الدراسات حول تطبيق وتحسين عادات التطبيع على التفكير من أجل ترقية التفكير .

مقدمـــــة

إن أهداف الإعداد الوظيفي دائما تتضمن تطوير مهارات مستويات التفكير العليا higher order of thinking skills لدى المعلم والمتعلم [١] . لذلك تحرص كليات التربية والجامعات عموما على أن يكون المتخرجون منها متمكنين من التفكير الناقد ومن اتخاذ القرارات المنطقية ، وأيضا من استخدام السببية والدلائل الملائمة [٢] .

وفي الآونة الأخيرة تبلور مفهوم مهارات مستويات التفكير العليا في مفهوم جديد هو التفكير غير المألوف thoughtfulness . وحاليا عبر عن المفهومين بمفهوم مرادف آخر هو مفهوم «ترقية التفكير» promoting thinking . وبات مفهوم ترقية التفكير يمثل هدفا رئيسا من أهداف التربية الوظيفية المعاصرة [١] ومحورا لاهتمام الباحثين والتربويين [٣] .

وفي ضوء مفهوم ترقية التفكير لم يعد ينظر إلى مفهوم التدريس الفعال من زاوية المهارات . وإنما أصبح يشمل أيضا الاتجاهات نحو التفكير التي تدعم المهارات وتبرزها ، وقد عرفت الاتجاهات نحو التفكير في أدب المجال المعاصر بعادات التفكير habits of thinking [٤] أو بمفهوم آخر عادات التطبيع على التفكير dispositions [٥] .

ومما لا شك فيه أن اهتمام المربين بتنمية عادات التطبيع على التفكير لدى كل من المعلم والمتعلم قد برز نتيجة لعدة أسباب وهي : أولا : أكدت نتائج وتوصيات دراسات أدب المجال على أن المناهج الدراسية في عصر التقنيات لا تفي بمتطلبات المتعلمين في هذا العصر ، وأن المعلمين يقومون بمهامهم بشكل جيد بتدريسهم للحقائق والمهارات الأساسية ، ولكنهم يهملون تنمية عادات التطبيع على التفكير والتدريب عليها كضرورة من ضرورات عصر التقنيات المليء بالتحديات الفكرية ، فالفرد بحاجة إلى أن يمتلك عادات إيجابية نحو التفكير تساعده على مواجهة مشاكل العصر وتحدياته [٣] . كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى افتقار المتعلمين إلى مهارات التفكير العليا [٦] ، وانتشار ظاهرة التفكير الرتيب الذي جعل من المتعلم آلة سلبية في استقبال المعلومات والقيام بأدنى نشاط عقلي (التذكر) لاسترجاعها . ولا يمكن إعادة بناء المدارس حتى تتحول عقول المتعلمين فيها من

عقول آلية إلى عقول نابضة بالنشاط ، قادرة على التحدي إلا إذا اتخذنا الاتجاهات نحو تطبيع المتعلمين على التفكير في مستوياته العليا هدفا جوهريا للتربية المعاصرة [٧؛ ٨]. ثانيا : أشارت الدراسات التجريبية إلى إمكانية تدريس التفكير والتدريب عليه في جميع مراحل التعليم [٣، ص٤٣]. كما أشارت دراسات أصحاب نظرية إتقان التعلم master of learning إلى أن المتعلمين قادرون على تكوين عادات التطبيع على التفكير بغض النظر عن اختلاف قدراتهم الاستيعابية. ولا يختلف في ذلك بطيء الفهم عن سريع الفهم، ولا الذي يمتلك الدافع للتعلم عن الذي لا يمتلكه، أي أنه كلما تدرب المتعلم على التفكير وتطبع عليه من خلال التدريس تطور في قدراته ومستوى ذكائه [٩]. ثالثا: أن التجارب أثبتت أن تدريب المتعلم على التطبيع على التفكير تساعده على تكوين مهارتي التحليل والنقد وغيرهما من مهارات التفكير العليا. كما أن نتائج الدراسات أثبتت أن لمهارات التفكير العليا خواص معينة تتميز بها عن مهارة الحفظ والاستظهار، فهي تنطوي على معايير تساعد المتعلم على التميز والتفريق، حتى يتوصل من خلالهما إلى إطلاق أحكام واتخاذ قرارات [١٠ - ١٢].

والجدير بالذكر أن إجراء الدراسات في مجال ترقية التفكير أدى إلى ظهور عدة تصنيفات لعادات التطبيع على التفكير. وقد تراوحت تصنيفات هذه العادات في سبع دراسات ما بين خمس وأربعين وست وأربعين عادة.

فقد حددت بركنز Perkins [١٣؛ ١٤] أربعة تصنيفات لعادات التطبيع على التفكير، كما صنف أنيس Ennis [١٥] عادات التطبيع على التفكير إلى ثماني عادات. واقترحت مارتن Martin [١٦] ثلاثة عشر مؤشرا خاصا بعادات التطبيع على التفكير لدى المعلم. وحدد كوفي Covey [١٧] سبعة تصنيفات لعادات التطبيع على التفكير. كما اقترح نومن Newmann [٣] سبعة عشر مؤشرا، منها سبعة مؤشرات لسلوك المعلم وسبعة أخرى لسلوكيات المتعلم، وأخيرا ثلاثة مؤشرات عامة للدروس عموما. أما أونوسكو Onosko [١٨]، فقد حدد ستة أبعاد لترقية التفكير. بينما صنف اندرباك Underbakke وآخرون [١٩] عادات التطبيع على التفكير إلى خمسة مؤشرات لسلوكيات المعلم. وأخيرا اقترحت بكار [٢٠] ستة وأربعين مؤشرا موزعة على ثلاثة أبعاد للسلوكيات، وهي: التدريس عامة، المعلم، والمتعلم.

وإضافة إلى الدراسات التي اهتمت بتصنيف عادات التطبيع على التفكير، هناك دراسات تجريبية أشارت أبرز نتائجها إلى أن عدم امتلاك المعلم لعادات التطبيع على التفكير قد يؤدي إلى عدم قدرته على التدريس بكفاءة وفاعلية، وبالتالي لن ينال المتعلم حظا من تكوين عادات إيجابية نحو التفكير وتقدير أهميته في المواقف الغامضة والصعبة، لذلك فإن عدم تطبيع المتعلم على التفكير يؤدي إلى افتقاره إلى مهارات التفكير العليا التي يحتاج إليها كلما واجه موقفا فيه تحد. كما أكدت الدراسات نفسها على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المظاهر السلوكيّة للمعلم والدالة على تطبيعه على التفكير وبين المظاهر السلوكية للمتعلمين، والتي تشير إلى اتجاهاتهم نحو التفكير والتطبيع عليه. وعلى العكس من ذلك كلما افتقر المعلم إلى السلوكيات الدالة على تطبيعه على التفكير، افتقر المتعلم إلى السلوكيات نفسها، ومن بين هذه الدراسات ما يلي:

الدراسة التي قام بها أونوسكو Onosko [٧] لمقارنة مجموعتين من المعلمين بلغ عددهم عشرة معلمين. وقد تم اختيارهم من خمس مدارس من ولايات مختلفة من الولايات المتحدة الأمريكية على أساس تقاريرهم الأكاديمية، وكان لإحداهما اتجاه إيجابي نحو التفكير، والأخرى ليس لديها هذا الاتجاه. وقد تمت هذه الدراسة عن طريق ملاحظة المعلمين في الفصول، وتحليل دروسهم، وتطبيق استبانات عليهم وعمل مقابلات شخصية معهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المؤشرات المقترحة في الدراسة لها أثر على تكشف الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلم نحو التفكير. كما اقترحت الدراسة إمكانية استخدام المؤشرات في تطوير برامج تدريب المعلم في مادة التاريخ قبل وأثناء الخدمة في ترقية التفكير.

وأجرى نومن Newmann [٢١] دراسة لتقويم الدرجة التي وصل إليها ترقية التفكير داخل الحجر الدراسية. وقد أعد قوائم ملاحظة تقوم على ستة مؤشرات لملاحظة مائة وستين درسا في مادة التاريخ في خمس مدارس، وباستخدام التحليل العاملي تم تصنيف الدروس إلى نوعين: نوع استخدم فيه المعلم الأسئلة السببية والتوضيحية وأسلوب سقراط. أما النوع الآخر فاستخدم فيه المعلم أسئلة محددة، كما استخدم فيه بحرص شديد الأسئلة السببية والتوضيحية والحوارية. وقد كانت النتائج لصالح النوع الأول الذي أبرز نتائج إيجابية في سلوك المتعلم نحو التفكير وإبراز التفكير غير المألوف thoughtfulness،

وهو التفكير الدال على التطبيع على التفكير وعاداته .

وقد استخدم أونوسكو Onosko [٨] عشرة مؤشرات في قوائم لملاحظة خمسة عشر من معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية ، وذلك لقياس العلاقة بين عادات التطبيع على التفكير لدى المعلم وبين تطبيقه لهذه العادات داخل حجرة الدراسة . وكانت أبرز نتائج الدراسة أن حوالي ثلث العينة وهم خمسة من المعلمين حصلوا على درجات عليا كنتيجة لتطوير اتجاهات المتعلمين نحو التفكير في مادة التاريخ . كما حصل ثلث آخر من العينة نفسها على درجات دنيا نتيجة لاستخدامهم أساليب تدريس تساهم في تكوين عادات سلبية نحو التفكير مثل : ترتيل وتسميع وتكرار معلومات مفككة ، وعرض كمية كبيرة من المعلومات بطريقة سطحية وأيضا وجود فجوات منطقية بين الدروس إضافة إلى عدم إثارة أسئلة تثير تفكير المتعلم .

وأجرى ستيفنسون Stevenson [٢٢] دراسته لمعرفة إلى أي مدى يمكن أن تساهم الخبرات التي يتلقاها المتعلمون في مناهج العلوم الاجتماعية في تطوير تفكيرهم وتكوين عادات للتطبيع على التفكير . وقد استخدم ثلاث أدوات : ١-استبانة أسست من ستة مؤشرات تم استعارتها من دراسة نومن Newmann التجريبية [٢١] ؛ ٢- زيارات للملاحظة ؛ ٣- مقابلات شخصية مع خمسة وأربعين متعلما من خمس مدارس من المرحلة الثانوية . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن العلوم الاجتماعية أكثر فروع المعرفة التي يمكن أن تتحدى تفكير المتعلم ، وبالتالي تساعد على تكوين عادات التطبيع على التفكير لديه . ويلي ذلك العلوم ثم الرياضيات ، وأخيرا اللغة الإنجليزية . كما أن العلوم الاجتماعية من أكثر المواد التي يفضل تعلمها بأساليب التفكير ، ثم يلي ذلك اللغة الإنجليزية ، ثم العلوم ، وأخيرا الرياضيات .

إن أهم ما يلفت النظر في الدراسات التجريبية السابقة أنها أجريت في مجال عادات التطبيع على التفكير داخل الحجر الدراسية في مادة التاريخ ، تلك المادة التي كثرت الشكوى منها لجفافها والملل من تدريسها وتعلمها (انظر : دراسة الهطلاني [٢٣]، وأونوسكو Onosko [٨] في هذا الصدد) . كما أشارت نتائج بعض هذه الدراسات إلى تفوق بعض معلمي التاريخ في تدريس التفكير في هذه المادة ، بدلا من تدريس معلومات وحقائق مفككة يحفظها المتعلم وسرعان ما ينساها [٣ ؛ ٨] . وأوضحت دراسة ستيفنسون Stevenson أن

مادة التاريخ أكثر المواد التي يفضل تعلمها بأساليب التفكير، وأن عادات التطبيع على التفكير تتبلور سريعا لدى المتعلمين عند تعلمهم لهذه المادة عن سواها من المواد [٢٢، ص٣٣٧].

مشكلة الدراسة

لاشك أن الاهتمام بترقية تفكير المتعلم إلى مستوى يعلو عن مستوى الحفظ والتذكر نال جهدا واهتماما من قبل المربين في المملكة العربية السعودية، حيث اتخذوه هدفا من أهداف التربية للدولة وفروع المعرفة المختلفة [٢٣].

وترى الباحثة في ضوء خبرتها لسنوات عديدة في مجال إعداد المعلم في مدارس المملكة العربية السعودية بمنطقة الرياض أن اتجاه المشرفين التربويين، سواء من قبل كليات التربية أو المؤسسات التربوية الأخرى في الآونة الأخيرة، هو الارتقاء بمستوى صياغة الأهداف، والأسئلة الصفية والاختبارية لدى المعلم من مستوى التذكر إلى مستويات التفكير العليا. والدليل على ذلك ظهور العديد من الندوات التربوية من قبل كليات التربية تنادي بتنمية المهارات وتجنب التركيز على الحفظ والاستظهار الآلي، وكذلك إصدار النشرات من قبل وزارة المعارف، والرئاسة العامة لتعليم البنات التي تحث المعلم على الاهتمام بنضج المتعلم وتطويره فكريا إلى مستوى يتماشى مع طبيعة العصر الحالي. إذن من المنتظر أن يكون هناك صدى لكل هذه الاهتمامات والتي تنتج في ظهور عادات للتفكير في سلوكيات المعلم والمتعلم.

لقد أثبتت الدراسات في أدب المجال إمكانية تكوين عادات التطبيع على التفكير في مادة التاريخ إذا تم تدريسها بأساليب التفكير داخل الحجر الدراسية. وفي حدود علم الباحثة أن الدراسات محدودة على المستوى العالمي، وفي حكم النادرة على المستوى المحلي، كما أن استطلاع رأي المشرفين على المعلمين أثناء الخدمة فيما يتعلق بمدى تحقق عادات التطبيع على التفكير- كما في حدود علم الباحثة أيضا - لم ينل أي نصيب من البحث على المستويين العربي والأجنبي. لذا فقد رأت الباحثة أهمية التعرف على مدى تحقق عادات التطبيع على التفكير داخل الحجر الدراسية لكل من المعلمات والمتعلمات في مادة التاريخ في مدارس البنات، كما تراها المشرفات التربويات (موجهات التاريخ) كرد

فعل لجهود المربين والمشرفين على العملية التربوية المبذولة تجاه ترقية التفكير.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

تحديد عادات التطبيع على التفكير التي تمارسها كل من المعلمات والمتعلمات داخل الحجر الدراسية في تدريس مادة التاريخ وتعلمها في المدارس الثانوية من وجهة نظر الموجهات.

تحديد مدى العلاقة بين ممارسة المعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ وظهور ممارسات لعادات التطبيع على التفكير لدى المتعلمات في تعلم مادة التاريخ من وجهة نظر الموجهات.

أسئلة الدراسة

ما مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية من وجهة نظر موجهات التاريخ؟

ما مدى ممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية من وجهة نظر موجهات التاريخ؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر موجهات التاريخ في مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر موجهات التاريخ في مدى ممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية؟

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ وتعلمها داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية من وجهة نظر موجهات التاريخ؟

أهمية الدراسة

تأتي الدراسة الحالية كرد فعل طبيعي للجهود المضنية التي بذلها التربويون، سواء في كليات التربية أم في المؤسسات التربوية الأخرى في المملكة العربية السعودية للاهتمام بترقية تفكير المتعلمين والتي يريد الباحث معرفة صدى هذه الجهود في مدى ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية، وبالتالي نأمل أن تزودنا هذه الدراسة بما يلي:

- نقاط القوة والضعف- إن وجدت- في ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ وتعلمها داخل الحجر الدراسية.
- نتائج إضافية إلى رصيد أبحاث ودراسات عادات التطبيع على التفكير حتى يتم ترقية التفكير.
- كما يأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة النواة التي تثير انتباه كل من:

المشرفين التربويين على المعلم إلى ضرورة تصميم قوائم ملاحظة تتضمن عادات التطبيع على التفكير المقترحة لمتابعة تطور سلوكيات المعلم والمتعلم نحو التطبيع على التفكير.

- الباحثين إلى إجراء تجارب تطبيقية لتحديد أفضل الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية وأساليب التدريس والتقويم التي تساعد على تنمية عادات التطبيع على التفكير حتى يتم تحقق ترقية التفكير.

المفهوم الأساسي في الدراسة وتعريفه: عادات التطبيع على التفكير dispositions

لا يوجد في أدب المجال تعريف لهذا المفهوم بالقول الشارح، ولكن عرف هذا المفهوم بالتقسيم أي بتصنيفه إلى أنواع من عادات التطبيع على التفكير المختلفة، أو إلى مجموعة مؤشرات set of indicators تشير إليه [٣؛ ٧؛ ٨؛ ١٣ - ٢١]. وفي هذه الدراسة تقصد الباحثة بعادات التطبيع على التفكير «تلك المجموعة من المؤشرات السلوكية التي يمكن في ضوئها ملاحظة وقياس سلوك المعلم والمتعلم داخل الحجر الدراسية نحو الاتجاه الإيجابي إلى التفكير وممارسته في التدريس والتعلم في مستوى يعلو على مستوى الحفظ والاستظهار.»

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من اثنتين وثلاثين موجهة للعلوم الاجتماعية (تاريخ وجغرافيا) في منطقة الرياض التعليمية للعام الدراسي ١٩٩٣-١٩٩٤م.

عينة الدراسة

تم اختيار الموجهات المتخصصات في علم التاريخ من مجتمع الدراسة واللاتي يقمن بالإشراف على معلمات التاريخ بالمرحلة الثانوية في منطقة الرياض. فبلغت عينة الدراسة ستا وعشرين موجهة. وفيما يلي وصف لعينة الدراسة.

جدول رقم ١ . المؤهل العلمي لعينة الدراسة.

بكالوريوس تاريخ	بكالوريوس تاريخ مع تربية	دبلوم تربية بعد بكالوريوس تاريخ	ماجستير في التاريخ	ماجستير تربية بعد بكالوريوس تاريخ
٣	٥	٥	١	١٢

يتضح من جدول رقم ١ أن أكبر عدد من عينة الدراسة، والتي تبلغ حوالي ٥٠٪ من العدد الكلي، من الحاصلات على درجة الماجستير، وأن حوالي ٤٦٪ منهن حاصلات على ماجستير في التربية، بينما أقل عدد من عينة الدراسة، والبالغ عددهن ١١٪، من الحاصلات على أدنى درجات علمية في عينة الدراسة، وهي درجة البكالوريوس في التاريخ.

جدول رقم ٢ . سنوات الخبرة لموجهات التاريخ.

أقل من ستتين	بين ٢ - ٥ سنوات	بين ٥ - ٨ سنوات	بين ٨ - ١١ سنة	بين ١١ - ١٤ سنة	أكثر من ١٤ سنة
١	٢	٣	٦	١٤	-

يتضح من جدول رقم ٢ أن حوالي ٥٤٪ من عينة الدراسة لديهن خبرة أكثر من ١١ سنة في مهنة التوجيه، وأن حوالي ١١٪ من العينة لديهن خبرة ما بين أقل من سنتين وما بين ٢-٥ سنوات.

جدول رقم ٣. عدد مرات الزيارة التي تقوم بها الموجهات في توجيه المعلمات خلال العام الدراسي.

أقل من مرتين	ما بين ٢ - ٥ مرات	ما بين ٥ - ٨ مرات	أكثر من ٨ مرات
-	١٥	١١	-

يتضح من جدول رقم ٣ أن ٥٨٪ من عينة الدراسة يتراوح عدد زياراتهن للمعلمات سنويا ما بين ٢-٥ مرات. بينما بقية عينة الدراسة، والبالغ ٤٨٪، يتراوح عدد زياراتهن للمعلمات ما بين ٥-٨ مرات سنويا.

أداة الدراسة

أعدت الباحثة استبانة، وقد مر إعدادها بمراحل ثلاث وهي:

المرحلة الأولى

تم تحديد عادات التطبيع على التفكير في مادة التاريخ بعد الاطلاع على الدراسات التجريبية والنظرية السالفة الذكر، فبلغ عددها الكلي سبعا وأربعين عادة للتطبيع على التفكير يتم ممارستها داخل الحجر الدراسية في مادة التاريخ (انظر ملحق رقم ١). وقد قسّمت هذه العادات إلى تسع وعشرين عادة تشير إلى تطبيع المعلمة على التفكير في تدريس مادة التاريخ، وثمانية عشر عادة تعبر عن تطبيع المتعلمة على التفكير في تعلم مادة التاريخ، وقد تم اختيار هذه العادات للأسباب الآتية:

- إن الدراسات التجريبية أثبتت فاعلية هذه العادات في تدريس التفكير وتعلمه.
- إن هذه العادات يمكن تكوينها لدى المعلم والمتعلم إذا تم تدريب كل منهما عليها.
- إن هذه العادات يمكن أن يعبر عنها بمؤشرات إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.
- إن المؤشرات التي تشير إلى هذه العادات يمكن ملاحظتها أثناء التدريس في

موضوعات كثيرة في مادة التاريخ .

- إن المؤشرات التي تعبر عن هذه العادات تضمنت سلوكيات المعلم والمتعلم والأنشطة التي يؤديها كل منهما .

- إن المؤشرات التي تشير إلى هذه العادات نبعت من دراسات تجريبية وعملية وقامت على أسس نظرية تربوية .

المرحلة الثانية

وضعت عادات التطبيع على التفكير في استبانة ذات قسمين : أحدهما خاص بعادات التطبيع على التفكير لدى المعلمة (سلوكيات المعلمة نحو التفكير) ، والقسم الآخر خاص بعادات التطبيع على التفكير لدى المتعلمة (سلوكيات المتعلمة نحو التفكير) ، كما صنفت عادات التطبيع على التفكير في القسمين إلى سبعة أبعاد تمثل مفاهيم أعم وأشمل في نظريات التفكير وهي : الدلائل والاستنتاجات ، التجانس المنطقي ، الأصالة والابتكار في التفكير ، التفكير التأملي ، المناقشات الجماعية ، التعمق في موضوع الدرس ، توفير الوقت الكافي للتفكير .

المرحلة الثالثة

إعداد مقياس تقدير خماسي يصاحب الأبعاد السبعة في كل من القسمين ويشير إلى درجات ممارسة عادات التطبيع على التفكير داخل الحجر الدراسية لكل من المعلمة والمتعلمة في منهج التاريخ للمرحلة الثانوية والمقترحة في هذه الاستبانة (انظر ملحق رقم ١) .

صدق الاستبانة

تم توزيعها على بعض أعضاء هيئة التدريس للتأكد من صحة قياس ما وضعت من أجله عبارات الاستبانة . وقد تم تعديل ما يلي : تغيير بعض الكلمات لغويا نظرا لعامل الترجمة ، وإضافة بعض الكلمات لزيادة توضيح بعض العبارات ، وكذلك تصنيف عادات التطبيع على التفكير تحت أبعاد حتى يسهل مقارنة واختبار العلاقة بين عادات التطبيع على التفكير لدى المعلمات والمتعلمات .

ثبات الاستبانة

لحساب ثبات عبارات الاستبانة تم توزيع الاستبانة على عينة عشوائية من عينة

الدراسة، وبعد ثلاثة أسابيع تم توزيعها مرة ثانية على العينة نفسها للتأكد من معامل الثبات المحسوب بين التطبيقين. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) اتضح أنه يساوي (٠,٨٩)، وهو معامل عال جدا ويشير إلى مدى صلاحية الاستبانة للتطبيق.

المعالجات الإحصائية

حللت نتائج تطبيق الاستبانات بمركز بحوث جامعة الملك سعود باستخدام برامج SAS [٢٤] بثلاث طرق إحصائية هي:

- إحصائية وصفية وذلك بوصف النتائج في صورة نسب مئوية.
- اختبار الدرجة المعيارية ك^{٢} لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق في النسب المئوية بين وجهات نظر الموجهات في درجة ممارسة كل عادة من عادات التطبيع على التفكير التي تضمنتها في الاستبانة والبالغ عددها سبعا وأربعين عادة لكل من المعلمة والمتعلمة.
- اختبار الكانينكل canonical correlations لاختبار مدى العلاقة بين وجهات نظر الموجهات في ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير.

عرض النتائج

السؤال الأول

ما مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض من وجهة نظر الموجهات التربويات؟

جدول رقم ٤ . نسبة وقيم ك^{٢} لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد الدلائل والاستنتاجات) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية.

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما %	غالبا %	متوسطا %	قليلا %	لامطلقا %	ك^{٢}
١	١	أن يلفتن انتباه الطالبات إلى ضرورة إعطاء أسباب أو دلائل أي حقائق موثقة تدعم استجاباتهن.	-	١٩,٢	٥٣,٨	٧,٧	١٩,٣	٣,٢٨

تابع جدول رقم ٤ .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لا مطلقا ٪	ك²
٢	٢	أن يشجعن الطالبات على تقديم استجابات تتسم بالتجانس المنطقي اللغوي .	٣,٨	١٥,٤	٣٨,٥	٣٠,٨	١١,٥	٢,٠٢
٣	٣	أن يشجعن الطالبات في المواقف التي يظهرن فيها تفكيرهن بعمق مثل : دليل مفهومي ، أو تعميمي .	١١,٥	١٩,٢	٢٦,٩	٣٠,٨	١١,٦	٠,٧٦
٤	٤	أن يعترفن بقدرات الطالبات عندما يصلن إلى استنتاجات أو حلول متميزة .	٣,٨	٣,٨	٣٠,٨	٤٢,٣	١٩,٣	٢,٨٤

يتضح من جدول رقم ٤ أن أعلى نسبة مئوية لممارسة هذه العادات الأربع تقع في المستويين المتوسط والقليل . فالعادتان الأولى والثانية وقعتا في المستوى المتوسط بنسبة قدرها ٥٣,٨ و ٣٨,٥ على التوالي . أما العادتان الثالثة والرابعة ، فكانت ممارستهما في المستوى قليلا بنسبة وصلت إلى ٣٠,٨ و ٤٢,٣ على التوالي . وتشير هذه النتائج إلى أن ممارسة المعلمات لعادات التطبيع على التفكير ، والخاصة ببعد الدلائل والاستنتاجات في تدريس التاريخ غير شائعة في المدارس الثانوية للبنات من وجهة نظر الموجهات .

جدول رقم ٥ . نسبة وقيم ك² لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد التجانس المنطقي) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لا مطلقا ٪	ك²
٥	١	أن يساعدن الطالبات على توليد أفكار تتسم بعدم التناقض ، أو عدم وجود فجوات منطقية .	-	٧,٧	٢٦,٩	٣٠,٨	٣٤,٦	١,٣٢
٦	٢	أن يساعدن الطالبات على اكتشاف التحيز التاريخي في النصوص التاريخية .	-	-	٣٠,٧	٣٠,٥	٣٨,٨	١,٤٣
٧	٣	أن يساعدن الطالبات على اكتشاف التناقض من بين فجوات النصوص التاريخية .	-	١١,٥	١٥,٤	٤٦,٢	٢٦,٩	٢,٠٦

تابع جدول رقم ٥ .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا	ك٢
			٪	٪	٪	٪	٪	
٨	٤	أن يساعدن الطالبات على اكتشاف الأخطاء الجدلية أو التوضيحية .	-	١١,٥	٢٦,٩	٢٤,٧	٢٦,٩	٠,٥٩
٩	٥	أن يعرضن وعيا بأنه ليس من الضروري أن الدلائل والتأكيدات المنبثقة من مصادر أو مراجع رسمية تكون مطلقة (مثل الأخطاء الإحصائية والتاريخية) .	٧,٧	١٩,٢	٢٦,٩	٣٠,٠	١٩,٢	٠,٢٦
١٠	٦	أن يظهرن عدم تقبلهن لأي معلومات تاريخية إلا بعد تأملها ونقدها .	٧,٧	٧,٧	١٩,٢	٤٢,٣	٢٣,١	٢,٠٢

يتضح من جدول رقم ٥ أن أعلى نسبة للعادتين الأولى والثانية وقعتا في مستوى (لا مطلقا) . أما بقية العادات فقد وقعت في مستوى قليل بنسبة تتراوح ما بين ٣ , ٤٢ و ٩ , ٢٦ . وتشير هذه النتيجة إلى افتقار معلمات التاريخ لممارسة عادات التطبيع على التفكير الخاصة ببعد التجانس المنطقي عند تدريسهن لمنهج تاريخ المرحلة الثانوية من وجهة نظر الموجهات التربويات .

جدول رقم ٦ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد الأصالة والابتكار في التفكير) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا	ك٢
			٪	٪	٪	٪	٪	
١١	١	أن يحثثن الطالبات على الاستمرار في مواصلة التحدي حتى بعد الوصول إلى حل للمشكلة (أي توليد أفكار جديدة من حلول المشكلات) .	-	٧,٧	٢٣,١	٢٦,٩	٤٢,٣	١,٧٦
١٢	٢	أن يشجعن الطالبات على توليد أفكار تتسم بالأصالة .	-	٣,٨	٣٠,٨	٢٦,٩	٣٨,٥	١,٩١

تابع جدول رقم ٦ .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك٢
١٣	٣	أن يوجهن الطالبات نحو إعداد أنشطة لتطوير تفكيرهن .	٧,٧	١٩,٢	٢٣,١	٣٤,٦	١٥,٤	٠,٩٩
١٤	٤	أن يظهرن تمتعا بالأفكار غير المألوفة أو الجديدة والفريدة التي تعرضها الطالبات .	٣,٨	١١,٥	٢٣,١	٣٤,٧	٢٦,٩	١,٥٠
١٥	٥	أن يظهرن إعجابا بالحلول البديلة التي تعرضها الطالبات .	٣,٨	١٩,٢	٣٤,٦	٣٤,٧	٧,٧	٢,١٠
١٦	٦	أن يعترفن بالجهود التي تبذلها الطالبات من أجل الوصول إلى فهم معين للموضوع الذي يمثل المشكلة .	١١,٥	١٥,٤	٣٠,٨	٢٣,١	١٩,٢	٠,٥٤
١٧	٧	أن يمتدحن الطالبات اللاتي لديهن حب استطلاع للبحث عن الحقيقة لإيجاد حلول للمشكلات .	١١,٥	١٥,٤	٣٠,٨	٢٣,١	١٩,٢	٠,٥٤
١٨	٨	أن يظهرن إعجابا بالطالبات اللاتي يظهرن ثقة في أنفسهن على مواصلة التحدي في مواجهة الأسئلة الصفية حتى يصلن إلى حلول .	٣,٨	١٩,٢	٣٠,٨	٣٤,٧	١١,٥	١,٦٥

يتضح من جدول رقم ٦ أن أول عادتين وقعتا في مستوى (لا مطلقا)، أي عدم الممارسة نهائياً . أما العادات ذات الأرقام ٣ , ٤ , ٥ , ٨ ، فقد وقعت في مستوى الممارسة القليلة ، بينما العادتان ذات الرقمي ٦ و ٧ كانت ممارستهما بصورة متوسطة . وتشير هذه النتائج إلى أن ممارسة معلمات التاريخ لحوالي ٧٥٪ من عادات التطبيع على التفكير الخاصة ببعد الأصالة والابتكار في التفكير عند تدريسهن لمنهج تاريخ المرحلة الثانوية في حكم النادرة .

جدول رقم ٧ . نسبة وقيم ك² لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد التفكير التأملي) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما %	غالبا %	متوسطا %	قليلا %	لامطلقا %	ك²
١٩	١	أن يخلقن مواقف غامضة لإثـــارة تفكيـــر الطالبات .	١١,٥	-	٢٣,١	٤٢,٣	٢٣,١	١,٤٧
٢٠	٢	أن يشجعن الطالبات على إثارة أسئلة تقع في مستويات التفكير العليا تحتـــاج إلى تفكير تأملي .	٧,٧	٧,٧	٢٦,٩	٤٢,٢	١٥,٤	٢,١٧
٢١	٣	أن يحرصـــن على عرض طريقـــة تفكير الطالبات خلال مواجهة المواقف الغامضة .	-	١٥,٤	٢٣,١	٤٦,١	١٥,٤	١,٨٤
٢٢	٤	أن يعلقن على الطالبات اللاتي يبـــدو على وجوههن التفكير التأملي بعد طرح أسئـــلة التحدي .	٣,٨	١١,٥	٢٣,٢	٥٠,٠	١١,٥	٣,٢٨

يتضح من جدول رقم ٧ أن أعلى نسبة لعادات هذا البعد وقعت عند مستوى (قليلا) . وتشير هذه النتيجة إلى ندرة ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير الخاصة ببعد التفكير التأملي في تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

جدول رقم ٨ . نسبة وقيم ك² لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد المناقشة الجماعية) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما %	غالبا %	متوسطا %	قليلا %	لامطلقا %	ك²
٢٣	١	أن يتحيّن الفرصـــة لأكبر عدد ممكـــن من الطالبات للمساهمة في مناقشة موضوع الدرس .	٣٠,٨	٢٦,٩	٢٣,١	٧,٧	١١,٥	٠,٩٩
٢٤	٢	أن يخصصن أكبر وقت ممكن من وقت الحصـــة في مناقشة الطالبات مع بعضهن بعضا (مثـل : اختيار وتنقية أفكارهن من المغالطات عن طريق المرور بخبرات النقد						

تابع جدول رقم ٨ .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك٢
		بعضهن بعضا وانتقاء الإجابات المتميزة بروح ريادية تتسم بالمواصلة والمثابرة) .	٧,٧	٧,٧	٢٦,٩	٣٨,٥	١٩,٢	١,٧٣
٢٥	٣	أن يشجعن الطالبات على زيادة كمية الأفكار الناتجة من المناقشة .	٣,٨	١٥,٤	٢٣,١	٣٠,٨	٢٦,٩	١,١٣
٢٦	٤	أن يشجعن الطالبات على المقاطعة أثناء المناقشة لإثارة سؤال جوهري أو مناقشة نقطة أساسية .	٧,٧	٧,٧	٢٦,٩	٤٦,٢	١١,٥	٢,٧٦

يتضح من جدول رقم ٨ أن أول عادة وقعت أعلى ٪ لها في مستوى (دائما) . وتشير هذه النتيجة إلى وجود تفاعل لفظي بين الطالبات والمعلمات في حصص التاريخ في المدارس الثانوية ، وإلى اهتمام معلمات التاريخ بإعطاء فرص لمناقشة أكبر عدد ممكن من الطالبات في المدارس الثانوية ، وعلى العكس من ذلك ، ما تبقى من عادات هذا البعد تشير إلى قلة التفاعل اللفظي بين الطالبات بعضهن بعضا . وإذا ربطنا بين نتيجة العادة الأولى ونتائج العادات الثلاث يمكن أن نستنتج أن المناقشة والتفاعل اللفظي يزداد بين المعلمة والمتعلمات ، بينما يقل بين المتعلمات بعضهن بعضا .

جدول رقم ٩ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد التعمق في موضوع الدرس) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك٢
٢٧	١	أن يحرصن على أن تكون إسهامات الطالبات في المناقشة والأنشطة والأسئلة ذات علاقة بموضوع الدرس .	٣٠,٨	٤٦,٢	١٩,٢	٣,٨	-	٢,٦٥

يتضح من جدول رقم ٩ أن أعلى نسبة لممارسة هذه العادة وقعت في مستوى (غالبا) .

وتشير هذه النتيجة إلى اهتمام غالبية معلمات التاريخ بممارسة هذه العادة في تدريس التاريخ .

جدول رقم ١٠ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد توفير الوقت الكافي للتفكير) عند تدريس منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك٢
٢٨	١	أن يعطين الطالبات وقتا كافيا للتفكير في استجابات الأسئلة .	٣,٨	٢٣,١	٤٦,٢	١١,٥	١٥,٤	٢,٦١
٢٩	٢	أن يُطفئن المواقف التي تعكس نشاطا غير عقلي .	٣,٨	٧,٧	٣٠,٨	٣٨,٥	١٩,٢	٢,١٧

يتضح من جدول رقم ١٠ أن أعلى نسبة للعادة الأولى وقعت في مستوى (متوسطا) . بينما العادة الثانية أعلى نسبة وقعت في مستوى (قليلا) . وتؤكد نتيجة العادة الثانية على تفضيل معلمات التاريخ لممارسة أسلوب الحفظ والتذكر داخل الحجر الدراسية .

السؤال الثاني

ما مدى ممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية من وجهة نظر موجهات التاريخ؟

جدول رقم ١١ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد الدلائل والاستنتاجات) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك٢
٣٠	١	أن يقدمن أسبابا أو دلائل تؤيد صحة استجاباتهن .	-	١٥,٤	٢٣,١	٤٦,١	١٥,٤	١,٨٤
٣١	٢	أن يعرضن نقدا للاستجابات التي لا تؤيدها دلائل (أي الاستجابات المتناقضة ذات الفجوات المنطقية أو اللغوية) .	-	١١,٥	١٥,٥	٥٣,٨	١٩,٢	٣,٠٩٧

يتضح من جدول رقم ١١ أن أعلى نسبة للعادتين وقعت في مستوى (قليلا) . وتشير هذه النتيجة إلى ندرة ممارسة الطالبات لهاتين العادتين في تعلم التاريخ من وجهة نظر الموجهات .

جدول رقم ١٢ . نسبة وقيم ك[٢] لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد التجانس المنطقي) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا	ك[٢]
			٪	٪	٪	٪	٪	
٣٢	١	أن يحددن التناقضات أو الأخطاء أو التحيز التاريخي التي تضمنتها الكتب والمراجع أو أي مصادر تاريخية أخرى .	-	١١,٥	١٥,٤	٤٦,٢	٢٦,٩	٢,٠٦٢

يتضح من جدول رقم ١٢ أن أعلى نسبة لهذه العادة تقع في مستوى (قليلا) أي أنه نادرا ما تتعرض الطالبات داخل الحجر الدراسية لنقد المعلومات التي تضمنتها الكتب والمراجع أو أي مصادر تاريخية أخرى عند تعلمهن لمنهج تاريخ المرحلة الثانوية . وتؤكد هذه النتيجة على نتيجة رقم ٣١ في الجدول السابق رقم ١١ .

جدول رقم ١٣ . نسبة وقيم ك[٢] لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد الأصالة والابتكار في التفكير) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا	ك[٢]
			٪	٪	٪	٪	٪	
٤	١	أن يولّدن أفكارا جديدة غير مألوفةأو فريدة .	٣,٨	-	٢٦,٩	٢٦,٩	٤٢,٤	٢,١٣٦
٥	٢	أن يقدمن افتراضات لمشكلات تاريخية .	٣,٨	١١,٥	١٥,٤	٣٤,٦	٣٤,٧	١,٩٥
٦	٣	أن يقدمن حلولا لمشكلات تاريخية .	٣,٨	٢٣,١	٢٣,١	١١,٥	٣٨,٥	١,٧٣
٧	٤	أن يقطعن مناقشات المعلمات لطرح أفكار جديدة أو إثارة أسئلة جوهرية .	٣,٨	١٥,٤	٣٠,٨	٤٦,٢	٣,٨	٣,٣٥
٨	٥	أن يظهرن إصرارا على مواصلة التحدي لحل الأسئلة (المشكلة) .	٧,٧	١٥,٤	١١,٥	٣٠,٨	٣٤,٦	١,٤٣

يتضح من جدول رقم ١٣ أن أعلى نسبة للعادات الخمس وقعت في مستوى (لا مطلقا) فيما عدا العادة رقم ٤ والتي وقعت عند مستوى (قليلا). وتشير هذه النتيجة إلى افتقار الطالبات إلى الأصالة والابتكار في التفكير عند مناقشتهن أو عرضهن لأحداث أو مشكلات تاريخية.

جدول رقم ١٤. نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد التفكير التأملي) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية.

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك٢
٩	١	أن يستخدمن مهارات مستويات التفكير العليا عند مواجهة مواقف تتحدى تفكيرهن كالأسئلة التي تعلو فوق مستوى التذكر.	-	١٥,٤	٢٣,١	٣٤,٦	٢٦,٩	٠,٧٣
١٠	٢	أن يظهرن عمقا علميا يمتلكنه عند مناقشتهن لأسئلة التحدي.	-	١٥,٤	٣٠,٦	٣٠,٩	٢٣,١	٠,٦٥

يتضح من جدول رقم ١٤ أن أعلى نسبة للعادتين اللتين تكشفان عن مدى ممارسة الطالبات التفكير التأملي عند تعلمهن دروس التاريخ وقعت عند مستوى (قليلا). وتشير هذه النتيجة إلى ضعف مستوى طالبات المرحلة الثانوية في استخدام مهارات مستويات التفكير العليا في تعلم التاريخ. وكذلك تدني مستوى تعمقهن في مادة التاريخ.

جدول رقم ١٥. نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد المناقشات الجماعية) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية.

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما ٪	غالبا ٪	متوسطا ٪	قليلا ٪	لامطلقا ٪	ك٢
١١	١	أن يستخدمن أكبر وقت من الحصة في الاتصال اللفظي البناء بين بعضهن بعضا.	-	٧,٧	٢٣,١	٥٠,٠	١٩,٢	٠,٢٧
١٢	٢	أن يستخدمن أكبر وقت من الحصة في المناقشات الجماعية ذات الاتصال بموضوع الدرس.	٧,٧	١٥,٤	١٩,٢	٢٦,٩	٣٠,٨	٠,٨٤
١٣	٣	أن يثرن أسئلة متتابعة فيما بينهن للمناقشة.	١٩,٢	٢٦,٩	١٩,٢	٧,٧	٣٠,٠	٢,١٣

يتضح من جدول رقم ١٥ أن أعلى نسبة للعادات الثلاث وقعت ما بين مستوى (قليلا) كما هو الحال في العادة الأولى ، ومستوى (لا مطلقا) في العادتين الثانية والثالثة . وتشير هذه النتيجة إلى افتقار الطالبات لممارسة العادات الخاصة بالمناقشات الجماعية في مادة التاريخ .

جدول رقم ١٦ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد التعمق في موضوع الدرس) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما %	غالبا %	متوسطا %	قليلا %	لامطلقا %	ك٢
١٤	١	أن يعطين أسئلة عن أحداث جارية ترتبط بموضوع الدرس .	١٩,٢	٢٦,٩	٣٠,٠	١٩,٢	٧,٧	٠,٦٢
١٥	٢	أن يعطين أسئلة توضيحية عن أي فترات زمنية ذات علاقة بموضوع الدرس .	١٥,٤	٢٣,١	٣٨,٥	١٩,٢	٣,٨	١,٥٨

يتضح من جدول رقم ١٦ أن أعلى نسبة لعادات هذا البعد وقعت في مستوى متوسط . وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك اهتماما لا بأس به من الطالبات في ممارستهن لعادتي إعطاء أمثلة ، سواء من الواقع المعاصر أو من أي فترات تاريخية أخرى لزيادة توضيح دروس التاريخ .

جدول رقم ١٧ . نسبة وقيم ك٢ لآراء الموجهات عن مدى ممارسة الطالبات لعادات التطبيع على التفكير (الخاصة ببعد توفير الوقت الكافي للتفكير) في تعلم منهج تاريخ المرحلة الثانوية .

م	الرقم	عادات التطبيع على التفكير	دائما %	غالبا %	متوسطا %	قليلا %	لامطلقا %	ك٢
١٦	[illegible]	أن يتجنبن الاستجابات السريعة .	-	١١,٥	٣٤,٥	٣٨,٦	١٥,٤	١,٦١
١٧	[illegible]	أن يبدين تفكيرا تأمليا على وجوههن قبل الإجابة عن الأسئلة .	-	١٥,٤	٣٠,٨	٥٠,٠	٣,٨	٣,٢٤

[illegible] من جدول رقم ١٧ أن أعلى نسبة لعادتي هذا البعد وقعتا في مستوى (قليلا) . وتشير [illegible] النتيجة إلى افتقار المتعلمات إلى عادتي التدبر والتفكير التأملي قبل الاستجابة .

السؤال الثالث

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر موجهات التاريخ في مدى ممارسة معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية؟

يتضح من الجداول ذات الأرقام ٤-١٠ أن قيم ك٢ تشير إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة إحصائية (٠٥, ٠) بين وجهات نظر الموجهات في ممارسة المعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ. وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك اتفاقا بين وجهات نظر الموجهات على افتقار معلمات التاريخ لعادات التطبيع على التفكير وعدم ممارستهن لهذه العادات داخل الحجر الدراسية.

السؤال الرابع

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر موجهات التاريخ في مدى ممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية؟

يتضح من الجداول ذات الأرقام ١١-١٧ أن قيم ك٢ تشير إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة إحصائية (٠٥, ٠) بين وجهات نظر الموجهات في ممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم مادة التاريخ. وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك اتفاقا بين وجهات نظر موجهات التاريخ على افتقار المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم مادة التاريخ وعدم ممارستهن لهذه العادات داخل الحجر الدراسية عند تعلمهن لهذه المادة.

السؤال الخامس

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ وتعلمها داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية من وجهة نظر موجهات التاريخ؟

جدول رقم ١٨ . معامل الارتباط الكانئيكل بين ممارسة المعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس التاريخ وممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تعلم التاريخ في المدارس الثانوية.

رقم البعد	أبعاد التطبيع على التكفير	عادات التطبيع على التفكير لدى المعلمـات	عادات التطبيع على التفكير لدى المتعلمـات	معاملات الارتباط الكانئيكل	قيمة ف
١	الدلائل والاستنتاجات	(١-٤)	(١-٢)	٠,٧١	١,٤٣
٢	التجانس المنطقي	(٥-١٠)	(٣)	٠,٦٦	١,٢٨
٣	الأصالة والابتكار	(١١-١٨)	(٤-٨)	٠,٩٩	١,٥٣
٤	التفكير التأملي	(١٩-٢٢)	(٩-١٠)	٠,٥٨	٠,٧٩
٥	المناقشات الجماعية	(٢٣-٢٦)	(١١-١٣)	٠,٥٤	١,٦١
٦	التعمق في موضوع الدرس	(٢٧)	(١٤-١٥)	٠,٧٢	١,٥٩
٧	توفير الوقت الكافي للتفكير	(٢٨-٢٩)	(١٦-١٧)	٥٠,٠	١,٠٦

يتضح من الجدول رقم ١٨ أن أعلى علاقة بين ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير أشار لها معامل الارتباط الكانئيكل هي ٩٩ , ٠ وذلك في بعد (الأصالة والابتكار). أما الأقل فهي علاقة ٥٠ , ٠ . وذلك في بعد (توفير الوقت الكافي للتفكير). وتشير قيمة «ف» المعنوية إلى أنه ليس هناك علاقة ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة إحصائية (٠٥ , ٠) بين ممارسة المعلمات لعادات التطبيع على التفكير في السبعة أبعاد وممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في الأبعاد نفسها. وتؤكد هذه النتيجة على النتائج المعروضة في الجداول من ٤ إلى ١٧ والتي تشير إلى افتقار كل من المعلمات والمتعلمات إلى ممارسة عادات التطبيع على التفكير في مادة التاريخ داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض من وجهة نظر موجهات التاريخ.

مناقشة النتائج

إن أبرز نتائج هذه الدراسة هي افتقار معلمات التاريخ في المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض إلى ممارسة حوالي ٩٣٪ من المجموع الكلي لعادات التطبيع على التفكير. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أونوسكو Onosko [٧ ؛ ٨] التي تؤكد صعوبة إيجاد معلمين

لمادة التاريخ في المدارس الأمريكية متطبعين على التفكير، لأن غالبية المعلمين يستخدمون أسلوب نقل المعلومات للمتعلم teaching as knowledge transmission كأسلوب شائع في تدريس التاريخ بدلا من تدريس التاريخ بأساليب التفكير التي تتحدى تفكير المتعلمين، فأسلوب نقل المعلومات التاريخية للمتعلم، سواء بالترتيل أو التلقين يقتل عادة التحدي challenge لديه. والجدير بالذكر أن بناء جميع عادات التطبيع على التفكير يقوم أساسا على عادة التحدي، أونوسكو Onosko [٨]، كوبان Cuban [٢٥].

كما أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى أن عادتين من تسع وعشرين عادة تمت ممارستهما عند أعلى مستويين (غالبا) و(دائما) وهما: عادة رقم ٢٣ من بعد المناقشة الجماعية، وعادة رقم ٢٧ من بعد التعمق في موضوع الدرس.

والجدير بالذكر أن النتائج أشارت إلى ممارسة المعلمات «الدائمة» للعادة رقم ٢٣ وهي «أن يتحين الفرصة لأكبر عدد من الطالبات للمساهمة في مناقشة موضوع الدرس،» وذلك يرجع إلى سببين: أولا أن هناك نسبة من مجموع الدرجات مخصصة لمساهمة الطالبات في الإجابة عن أسئلة المعلمات، وهذا نظام متبع في مدارس المملكة، مما يحفز المتعلمات على ضرورة المشاركة أو المساهمة في الاستجابات عن الأسئلة. ثانيا، أن أسلوب التدريس الشائع في نظام الرئاسة العامة لتعليم البنات هو أسلوب (الأسئلة والأجوبة)، أي أن المعلمة هي السائلة والمتعلمة هي المجيبة. وهذا الأسلوب يظهر المتعلمات في صورة المشاركة الدائمة. ولكن ما زال هناك تساؤل، هل هذا النوع من المساهمات في مناقشة الدروس له تأثير على تكوين عادات التطبيع على التفكير لدى المتعلمات؟ إن الإجابة عن هذا التساؤل أوضحته نتائج الجداول من ١١ إلى ١٧، وهو عدم ممارسة المتعلمات لعادات التطبيع على التفكير، إذا يمكن أن نستنتج أن نتيجة هذه العادة عكست الصورة الشكلية [illegible] المناقشات داخل الفصول الدراسية في المدارس الثانوية للبنات، ولم تعكس [illegible] ترقية [illegible] المتعلمات.

كما [illegible] نتائج الدراسة [illegible] أن ممارسة المعلمات للعادة رقم ٢٧ وهي «أن يحرص [illegible] في المناقشة والأنشطة والأسئلة ذات علاقة بموضوع [illegible]: وتعود هذه النتيجة إلى أسلوب القولبة والنمطية [illegible] والاستظهار عن أسلوب التعمق في موضوع

الدرس كما هو مقصود من هذه العادة، وذلك لسببين: أولا: أن جميع الأنشطة التي تمارس داخل الحجر الدراسية وخارجها كالواجبات المنزلية تدور حول هدف واحد وهو تسميع وترديد المعلومات كما هي معروضة في الكتاب المدرسي [٢٦]. وإذا ربطنا بين الأسلوب الشائع في التدريس وبين نتائج الدراسات في مجال العلوم الاجتماعية، والتي تشير إلى أن محتوى الكتب المدرسية تكثر فيه الحقائق المفككة ويكاد تنعدم فيه المفاهيم وتعريفاتها والتعميمات واسكيما schema المحتوى (انظر في هذا الصدد دراسات بكار ٢٧ - ٢٩) لوجدنا أنه من الضروري قيام المعلم بتطوير المحتوى، وهذا ما أوصت به الدراسات نفسها لمعالجة سلبيات الكتب المدرسية.

كما أن العمق المعرفي لا يتحقق إلا بتوافر المفاهيم وتعريفاتها والتعميمات واسكيما schema المحتوى [٣؛ ٢٩؛ ٣٠]. إذن يمكن أن نستنتج أن أسلوب التدريس المتبع في مدارس البنات وإن كثرت فيه الأنشطة فهو يخلو من العمق ما دامت المعلمات يعتمدن على نقل معلومات الكتب المدرسية دون القيام بأي محاولات للتطوير.

ثانيا: أن التعمق في موضوع الدرس يعزى إلى عاملين: أولا: نوع الأسئلة، بحيث تقع في مستويات أرقى من مستوى الحفظ والاستظهار (انظر تصنيفات الأسئلة في مستويات التفكير العليا في دراسة بكار [٢٦]، ستجنز Stiggins [٣١]، وكورفس Kurfiss [٢]). ثانيا: تطوير معلومات المحتوى (الدرس) بحيث يكون التركيز على المفاهيم وتعريفاتها والتعميمات وإعادة تنظيم الحقائق في وحدات معرفية أو اسكيما schema (انظر في هذا الصدد دراسة بكار [٢٩]).

وخلاصة القول إن التعمق في موضوع الدرس يعتمد على عاملين: أنشطة تعكس مهارات تعلو على مستوى الحفظ والتذكر، اتجاهات إيجابية نحو التطبيع على التفكير. لذا لم يتفق كل من واقع التدريس في مدارسنا- القائم على الحفظ والتذكر- وكذلك نتائج هذه الدراسة التي أشارت إلى افتقار كل من المعلمات والمتعلمات إلى عادات التطبيع على التفكير مع شرطي تحقق عمق المعرفة، مما يؤكد أن نتيجة العادة السابعة والعشرين جاءت اعتباطية، لأنها مناقضة لنظرية العمق المعرفي في موضوعات الدروس.

وتؤكد على النتائج السابقة وتفسيراتها أنها نتائج عدم ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في بُعد توفير الوقت الكافي للتفكير (انظر الجدولين ذوي

الرقمين ١٠ , ١٧) والتي أشارت نتائجهما إلى أن المعلمات لم يعطين المتعلمات وقتا كافيا للتفكير، ولم يقفن موقفا سلبيا من الاستجابات التذكرية السريعة. كذلك المتعلمات يعطين استجابات سريعة، ولم يبدين تفكيرا تأمليا على وجوههن قبل الإجابة عن الأسئلة، الأمر الذي يؤكد طريقتي التدريس والتعلم القائمتين على الحفظ والتذكر، وليس على الأنشطة التي تعلو على هذا المستوى العقلي الذي يحقق فاعلية عمق المعرفة.

ومن أهم النتائج التي تميز هذه الدراسة هو عدم ممارسة عادات المناقشات الجماعية بين المتعلمات مع بعضهن بعضا (انظر نتائج العادات ذات الأرقام ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦) من بُعد المناقشات الجماعية للمعلمات، ونتائج العادات ذات الأرقام ١١ ، ١٢ ، ١٣ من بُعد المناقشات الجماعية للمتعلمات). والجدير بالذكر أن الدراسات في أدب المجال أثبتت أن ممارسة المناقشات الجماعية بين المتعلمات بعضهن بعضا يقلل من الفروق الفردية التحصيلية بينهن، مما يساعد على ترقية تفكير قاعدة كبيرة منهن [٣٢].

ومن أبرز نتائج هذه الدراسة عدم ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في الأبعاد الأربعة (الدلائل والاستنتاجات، الأصالة والابتكار، التفكير التأملي، التجانس المنطقي) (انظر الجداول ذات الأرقام ٤-٧ و ١١-١٤). إن هذه الأبعاد وعاداتها تمثل جوهر نظرية التفكير المعاصرة، وهي نظرية التفكير غير المألوف thoughtfulness، تلك النظرية التي يتوقف على ممارستها في المدارس تحقق الهدف الوظيفي من التعليم، وهو ترقية تفكير المتعلم promoting thinking. وفي ضوء هذه النتيجة يمكن أن نجادل أن مدارسنا فشلت في تحقيق كل من التدريس الفاعل في مادة التاريخ - وتتفق هذه النتيجة ودراسات [٧ ؛ ٨ ؛ ٢١] - وأهداف التربية الوظيفية المعاصرة، وهذه النتيجة تتفق ودراسة كوميرس Commeyras [١].

ومن النتائج المهمة أن طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض لا يمارسن عادات التطبيع على التفكير في جميع أبعاده (انظر نتائج الدراسة من جدول رقم ١١ إلى جدول رقم ١٧)، تلك العادات التي أشارت نتائج الدراسات في أدب المجال إلى إمكانية تكوينها لدى المتعلم بالتدريب عليها في مادة التاريخ [٣٠]، وبغض النظر عن خلفية المتعلم التحصيلية [٩]. فإن هذه النتيجة تقود إلى نتيجة أخرى، وهي أن الخبرات التي تمر بها المتعلمات من تعلم مادة التاريخ لا تساهم في تطوير تفكيرهن وتكوين عادات التطبيع

على التفكير . وجاءت هذه النتيجة مناقضة تماما لنتائج دراسة ستيفنسون Stevenson [٢٢]، والتي تؤكد على أن مادة التاريخ أكثر المواد التي ساهمت في تطوير تفكير المتعلمين في عينة دراسته . ويعود افتقار المتعلمات إلى تكوين عادات إيجابية نحو التفكير من تعلم مادة التاريخ إلى أن الخبرات التي مررن بها لا تتعدى مستوى الحفظ والتذكر، وهو أدنى مستويات المهارات المعرفية، بينما تطبيع المتعلمات على التفكير يتطلب مرورهن بخبرات تبدأ من مستوى الفهم وحتى مستوى التقويم . وأفضل الخبرات التي تساعد على تكوين عادات التطبيع على التفكير هي التي تقع في مستويين وهما : التحليل والتقويم [٣].

ويؤكد على النتيجتين السابقتين تطبيق اختبار كا٢ للمعنوية، والتي أشارت نتائج تطبيقه إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين آراء الموجهات عند مستوى للمعنوية (٠,٠٥) في ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير سواء في تدريس أو تعلم مادة التاريخ . إن تفسير هذه النتيجة يعني وجود اتفاق بين موجهات التاريخ بمنطقة الرياض على افتقار كل من المعلمات والمتعلمات إلى عادات التطبيع على التفكير في تدريس وتعلم التاريخ في مدارس هذه المنطقة التعليمية التي تمثل جغرافيا القلب النابض في المجتمع . وتضم أعلى الفئات الاجتماعية والوظيفية والتعليمية والتربوية في المجتمع السعودي، وأن أسر المعلمات والمتعلمات يقعن ضمن هذه الفئات .

ومما لا شك فيه أن هذه النتائج تقود إلى نتيجة حتمية، وهي عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في مادة التاريخ . ويؤكد على ذلك معامل ارتباط الكانينكل واختبار «ف» للمعنوية . وتفسير عدم وجود علاقة يعني أن المعلمات لم يمارسن في تدريسهن أي أساليب تعكس ميولهن واتجاهاتهن نحو التفكير، وبالتالي انتقل أثر هذه السلبيات على المتعلمات . وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من أونوسكو Onosko [٨؛ ١٧؛ ١٨]، ونومن Newmann [٣؛ ٢١؛ ٣٣]، التي تؤكد أنه كلما افتقر المعلم إلى عادات التطبيع على التفكير افتقر المتعلم إلى العادات نفسها .

وترى الباحثة أن هذه النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة تقودنا إلى نتائج أخرى عدة وهي : أولا : أن تدريس وتعلم التاريخ في المرحلة الثانوية التي يكتمل نضج المتعلم فيها عقليا ونفسيا لم يتلاءما مع مستوى هذا النضج، فالتجارب أثبتت أن مادة التاريخ

أفضل المواد التي يمكن من خلالها تنمية اتجاهات المتعلم ومهاراته نحو التفكير [٢٢]. كما أن طبيعة مادة التاريخ تنطوي على العديد من مهارات التفكير العليا كالتحليل، والنقد، وربط الأسباب بالنتائج، والمقارنة، وتحديد الدلائل والاستنتاجات [٢٣]. إذن من المنتظر أن يكون لهذه المادة دور فعال في تنمية اتجاهات إيجابية نحو التفكير وتطبيع المتعلم عليه، ولكن جاءت نتائج هذه الدراسة مشيرة إلى أن مدارسنا تفتقر إلى تحقق وظائف تعلم مادة التاريخ وطبيعتها. ثانيا: لم يظهر الأثر الفعال لجهود القيادات التربوية، لأنها لم تأخذ خطوات إيجابية نحو كيفية تنفيذ ترقية التفكير في مدارسنا أو كيفية تدريب المعلمين على أساليب عادات ومهارات ترقية التفكير كعمل دورات أثناء الخدمة أو تطوير برامج إعداد المعلم بإدخال مقررات عن تدريس التفكير. والدليل على ذلك نتائج تحليل السؤال الذي أفردته الباحثة في استبانة هذه الدراسة (انظر القسم الأول، السؤال الرابع عن الدورات التدريبية التي التحقت بها المعلمات اللاتي تشرف عليها الموجهات)، وقد طرحت الباحثة تسع دورات. (انظر كذلك من القسم نفسه السؤال الخامس عن قراءة كتب عن التفكير).
وقد كانت نتائج تحليل السؤالين (صفرا)، وتشير هذه النتائج إلى اتفاق جميع الموجهات على عدم التحاق معلمات التاريخ بمنطقة الرياض بأي دورة عن ترقية التفكير. وأيضا على عدم قراءة المعلمات لأي كتاب أو مرجع عن هذا الموضوع. كما أن الباحثة اطلعت على برامج إعداد المعلمات في كليات التربية التابعة للرئاسة والتابعة لجامعة الملك سعود ولم تجد أي مقرر عن مهارات التفكير أو أساليب تدريسه وتنميته. وتتفق مع الباحثة في هذا الرأي دراسة [٢٣] الصادرة من جامعة الملك سعود. الأمر الذي يؤكد أن محاولات ترقية التفكير وقفت عند حد النصائح النظرية التي قامت بها المؤسسات التربوية، ولم تخط خطوة إيجابية نحو التدريب العملي على كيفية تدريس التفكير وإجراء التجارب، كما هو الحال في المحاولات الإيجابية التي قام بها المربون بالولايات المتحدة الأمريكية في السنوات الأخيرة، بعد إدراكهم لخطورة المشكلة، ومن أهم هذه الجهود: ١- المشروع الذي قام به كل من أرمسترونج Armstrong وأرمسترونج Armstrong [٣٤]، وتطوع في الإشراف عليه أعضاء هيئة التدريس لتدريب المعلمين على تطوير تفكيرهم، ٢- مشروع كرمب Crump وآخرين [٣٥]، وقد قاموا بإعداد دورات أثناء الخدمة لمعلمي المدارس المتوسطة والثانوية. ولم تتوقف خدمة دورات هذا المشروع عند المعلم، بل امتدت لتشمل

قيادات تربوية أخرى مثل : مدراء المدارس حتى يمكن إقناعهم بأهمية الدورات ، وأمناء المكتبات حتى يساعدوا في اختيار المراجع والمادة العلمية اللازمة في التطوير ، ٣- مشروع مطوري المعلمين staff developers الذي قام به مركز البحوث التربوي للتعليم الثانوي بجامعة وسكنسن Wisconsin بالولايات المتحدة الأمريكية (انظر دراسة لادويك Ladwig [٣٦] ، كينج King [٣٧] ، التي تشير كل منها إلى الجهود المضنية التي قام بها أعضاء هيئات التدريس بأقسام المناهج على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية من أجل ترقية التفكير وإقناع القيادات التربوية من موجهين ومدراء مدارس لتضافر جهودهم جميعا لتحقيق التطوير .

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي :

- استخدام مؤشرات عادات التطبيع على التفكير- المرفقة في ملحق الدراسة - كقوائم للملاحظة تقوّم كل من الموجهات ومدراء المدارس في ضوئها دروس المعلمات ، فدراسة نيومن Newmann [٢١ ، ص٢٧٣] أثبتت إمكانية الاعتماد عليها كمؤشرات قابلة للملاحظة وتقويم دروس التاريخ .
- إعداد دورات أثناء الخدمة لمدراء المدارس والموجهات والمعلمات وأمينات المكتبات ، لإقناعهن بأهمية ترقية التفكير وقيمته الوظيفية للمجتمع وتطويره . وأيضا الإلمام بكيفية تكوين عاداته ومهاراته لدى المتعلمات .
- تطوير برامج إعداد المعلمين عن طريق إدخال مفهوم ترقية التفكير كهدف أساسي لإعادة بناء المقررات النظرية والتطبيقية لهذه البرامج .
- إجراء دراسات تجريبية من قبل الباحثين والمشرفين على برامج إعداد المعلم من أقسام المناهج بكليات التربية على أساليب التدريس الحالية . وعمل مقارنات بين المدارس في مستوى تطوير تدريس التفكير فيها ، للوصول إلى أفضل مؤشرات تطبيقية في ترقية التفكير ونوعية العادات الإيجابية نحوه ، وكذلك أفضل الأساليب لتدريسه وتقويمه .

كما توصي الباحثة بدراسات مستقبلية أهمها :

- ما هي أساليب التدريس التي تساهم في تكوين عادات التطبيع على التفكير؟
- ما هي استراتيجيات تحليل المحتوى وتقويمه التي تساهم في تكوين عادات التطبيع

على التفكير لدى المتعلم؟

- ما الأنشطة التي تخلق مواقف تحد لدى المتعلم وتبرز عادات التطبيع على التفكير لديه؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الموجهين والموجهات لو تم تطبيق مقياس هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات من قبل الموجهين والموجهات في مدى ممارسة المعلمات والمتعلمات والمعلمين والمتعلمين لعادات التطبيع على التفكير؟

ملحق رقم ١. الاستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

المكرمة الأستاذة

موجهة مادة التاريخ بالمدارس الثانوية بمنطقة الرياض التعليمية: الموقرة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى معرفة مدى ممارسة كل من المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في مادة التاريخ في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض.

ولتحقيق هدف الدراسة أعد مقياس (استبانة) مرفقة مع هذا الخطاب والتي تتكون من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: عبارة عن بيانات عامة عن المجيب (الموجهة).

القسم الثاني: يتضمن عادات التطبيع على التفكير للمعلمات التي تمارسها في تدريس مادة التاريخ.

القسم الثالث: يتضمن عادات التطبيع على التفكير للمتعلمات التي تمارسها في تعلم مادة التاريخ.

وبحكم خبرتكن في متابعة المعلمات في تحضير دروسهن وفي ملاحظتهن أثناء التدريس، وأيضا ملاحظة المتعلمات وما يكتسبن من خبرات تعليمية، تود الباحثة معرفة وجهة نظركن كموجهات في مدى ممارسة المعلمات والمتعلمات لعادات التطبيع على التفكير في تدريس مادة التاريخ وتعلمها داخل الحجر الدراسية في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض.

أشكركم على حُسن تعاونكم مع وافر الشكر والتقدير لجهودكم التي يتوقف عليها نتائج هذه الدراسة.

ملحوظة: تقصد الباحثة بعادات التطبيع على التفكير «تلك المجموعة من المؤشرات السلوكية التي يمكن في ضوئها ملاحظة وقياس سلوك المعلم والمتعلم داخل الحجر الدراسية نحو الاتجاه الإيجابي إلى التفكير وممارسته في التدريس والتعلم في مستوى يعلو على مستوى الحفظ والاستظهار.»

الباحثة

الدكتورة نادية أحمد بكار

كلية التربية/ جامعة الملك سعود

القسم الأول

أ - بيانات عامة عن الموجهة :

١ - المؤهل العلمي والتربوي :

☐ بكالوريوس التاريخ ☐ بكالوريوس تاريخ مع تربية ☐ دبلوم تربية بعد بكالوريوس التاريخ

☐ ماجستير تاريخ ☐ ماجستير تربية بعد بكالوريوس التاريخ

☐ مؤهلات أخرى (يرجى ذكرها . . . .).

٢ - سنوات الخبرة في مهنة التوجيه :

☐ أقل من سنتين ☐ ما بين ٢ - ٥ سنوات ☐ ما بين ٥ - ٨ سنوات

☐ ما بين ٨ - ١١ سنة ☐ مابين ١١ - ١٤ سنة ☐ أكثر من ١٤ سنة

٣ - عدد مرات الزيارة لكل معلمة تقع تحت مسؤولية إشرافك وتوجيهك في العام الدراسي الواحد :

☐ أقل من مرتين ☐ ما بين ٢ - ٥ مرات

☐ ما بين ٥ - ٨ مرات ☐ أكثر من ٨ مرات

ب - بيانات عن المعلمات اللاتي تشرفين عليهن

٤ - الدورات التدريبية التي التحقت بها المعلمات أثناء فترة إشرافك عليهن :

☐ دورة أو أكثر في استخدام الاتجاهات الحديثة في تدريس التاريخ .

☐ دورة أو أكثر في مهارات تدريس مادة التاريخ .

☐ دورة أو أكثر في سلوكيات التدريس .

☐ دورة أو أكثر في صياغة واستخدام الأسئلة الصفية في مستويات التفكير العليا .

☐ دورة أو أكثر في مهارات التفكير العليا .

☐ دورة و أكثر في التصميمات التعليمية للدروس التي هدفها ترقية التفكير .

☐ دورة أو أكثر في تصميم الأنشطة الصفية التي تقوم على تحدي المشكلات .

☐ دورة أو أكثر في تدريس أساليب التفكير .

☐ دورة أو أكثر في تدريس عمق المعرفة .

☐ دورة أو أكثر في تحليل وتقويم محتوى الكتب المدرسية .

☐ دورة أو أكثر في التربية عموما (يرجى ذكرها : . . . .).

☐ لم يسبق لك الالتحاق بأي دورة في التربية أو التاريخ .

٥ - قراءة كتب عن التفكير

كم كتابا اقترحت على المعلمات قراءته عن التفكير

☐ كتاب ☐ كتابين ☐ ثلاثة كتب

☐ أربعة كتب ☐ أكثر من أربعة (أرجو ذكر العدد: ....)

☐ لم يتم اقتراح قراءة أي كتاب عن التفكير.

٦ - اذكري اسم كتاب تفضلين اقتراحه على المعلمات اللاتي تشرفين عليهن:

المؤلف	اسم الكتاب	سنة النشر	مكان النشر	الناشر

القسم الثاني

عادات التطبيع على التفكير لدى معلمات التاريخ (اتجاهات المعلمة نحو التفكير). أرجو منكن تقويم كل عبارة (عادة) من العبارات الواردة في الاستبانة، وذلك بوضع علامة (√) أمام العبارة في خانة القيمة التي ترونها من وجهة نظركن تتفق ودرجة شيوع ممارستها بين معلمات التاريخ اللاتي تقومين بالإشراف عليهن وتوجيههن في المدارس. علما بأنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصدق.

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	درجة شيوع الممارسة لكل عادة دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا
	الدلائل والاستنتاجات					
١	أن يلفتن انتباه الطالبات إلى ضرورة إعطاء أسباب أو دلائل أي حقائق موثقة تدعم استجاباتهن.					
٢	أن يشجعن الطالبات على تقديم استجابات تتسم بالتجانس المنطقي اللغوي.					
٣	أن يشجعن الطالبات في المواقف التي يظهرن فيها تفكيرهن بعمق مثل: دليل مفهومي أو تعميم.					
٤	أن يعترفن بقدرات الطالبات عندما يصلن إلى استنتاجات أو حلول متميزة.					

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا
		درجة شيوع الممارسة لكل عادة				
	التجانس المنطقي					
٥	أن يساعدن الطالبات على توليد أفكار تتسم بعدم التناقض، أو عدم وجود فجوات منطقية.					
٦	أن يساعدن الطالبات على اكتشاف التحيز التاريخي في النصوص التاريخية.					
٧	أن يساعدن الطالبات على اكتشاف التناقض من بين فجوات النصوص التاريخية.					
٨	أن يساعدن الطالبات على اكتشاف الأخطاء الجدلية أو التوضيحية.					
٩	أن يعرضن وعيا بأنه ليس من الضروري أن تكون الدلائل والتأكيدات المنبثقة من مصادر أو مراجع رسمية تكون مطلقة مثل: (الأخطاء الإحصائية والتاريخية).					
١٠	أن يظهرن عدم تقبلهن لأي معلومات تاريخية إلا بعد تأملها ونقدها.					
	الأصالة والابتكار في التفكير					
١١	أن يحثثن الطالبات على الاستمرار في مواصلة التحدي حتى بعد الوصول إلى حل المشكلة (توليد أفكار جديدة من حلول المشكلات).					
١٢	أن يشجعن الطالبات على توليد أفكار تتسم بالأصالة.					
١٣	أن يوجهن الطالبات نحو إعداد أنشطة لتطوير تفكيرهن.					
١٤	أن يظهرن تمتعا بالأفكار غير المألوفة الجديدة أو الفريدة التي تعرضها الطالبات.					
١٥	أن يظهرن إعجابا بالحلول البديلة التي تعرضها الطالبات.					

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	درجة شيوع الممارسة لكل عادة دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا
١٦	أن يعترفن بالجهود التي تبذلها الطالبات من أجل الوصول إلى فهم معين للموضوع الذي يمثل المشكلة .					
١٧	أن يمتدحن الطالبات اللاتي لديهن حب استطلاع للبحث عن الحقيقة لإيجاد حلول للمشكلات .					
١٨	أن يظهرن إعجابا بالطالبات اللاتي يظهرن ثقة في أنفسهن على مواصلة التحدي في مواجهة الأسئلة الصفية حتى يصلن إلى حلول .					
	التفكير التأملي					
١٩	أن يخلقن مواقف غامضة لإثارة تفكير الطالبات .					
٢٠	أن يشجعن الطالبات على إثارة أسئلة تقع في مستويات التفكير العليا وتحتاج إلى تفكير تأملي .					
٢١	أن يحرصن على عرض طريقة تفكير الطالبات خلال مواجهة المواقف الغامضة .					
٢٢	أن يعلقن على الطالبات اللاتي يبدين على وجوههن التفكير التأملي بعد طرح أسئلة التحدي .					
	المناقشة الجماعية					
٢٣	أن يتحين الفرصة لأكبر عدد ممكن من الطالبات للمساهمة في مناقشة موضوع الدرس .					
٢٤	أن يخصصن أكبر وقت ممكن من وقت الحصة للطالبات في مناقشة بعضهن بعضا (مثل : اختيار وتنقية أفكارهن من المغالطات عن طريق المرور بخبرات النقد بعضهن بعضا وانتقاء الإجابات المتميزة بروح تتسم بالمواصلة والمثابرة) .					
٢٥	أن يشجعن الطالبات على زيادة كمية الأفكار					

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	درجة شيوع الممارسة لكل عادة دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا
	الناتجة من المناقشة .					
٢٦	أن يشجعن الطالبات على المقاطعة أثناء المناقشة لإثارة سؤال جوهري أو مناقشة نقطة أساسية .					
	التعمق في موضوع الدرس					
٢٧	أن يحرصن على أن تكون إسهامات الطالبات في المناقشة والأنشطة والأسئلة ذات علاقة بموضوع الدرس .					
	توفير الوقت الكافي للتفكير					
٢٨	أن يعطين الطالبات وقتا كافيا للتفكير في استجابات الأسئلة .					
٢٩	أن يُطفئن المواقف التي تعكس نشاطا غير عقلي .					

القسم الثالث

عادات التطبيع على التفكير لدى الطالبات في مادة التاريخ (اتجاهات الطالبات نحو التفكير) .

أرجو منكن تقويم كل عبارة (عادة) من العبارات الواردة في الاستبانة وذلك بوضع علامة (√) أمام العبارة في خانة القيمة التي ترونها من وجهة نظركن تتفق ودرجة شيوع ممارستها بين طالبات المرحلة الثانوية في مادة التاريخ . علما بأنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصدق .

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	درجة شيوع الممارسة لكل عادة دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا
	الدلائل والاستنتاجات					
١	أن يقدمن أسبابا أو دلائل تؤيد صحة استجاباتهن .					
٢	أن يعرضن نقدا للاستجابات التي لا تؤيدها دلائل (أي الاستجابات المتناقضة ذات الفجوات المنطقية أو اللغوية) .					

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	درجة شيوع الممارسة لكل عادة: دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا
	التجانس المنطقي					
٣	أن يحددن التناقضات أو الأخطاء أو التحيز التاريخي التي تضمنتها الكتب والمراجع أو أي مصادر تاريخية أخرى .					
	الأصالة والابتكار في التفكير					
٤	أن يولدن أفكارا جديدة غير مألوفة أو فريدة .					
٥	أن يقدمن افتراضات لمشكلات تاريخية .					
٦	أن يقدمن حلولا لمشكلات تاريخية .					
٧	أن يقطعن مناقشات المعلمات لطرح أفكار جديدة أو إثارة أسئلة جوهرية .					
٨	أن يظهرن إصرارا على مواصلة التحدي لحل الأسئلة أو المشكلة .					
	التفكير التأملي					
٩	أن يستخدمن مهارات مستويات التفكير العليا عند مواجهة مواقف تتحدى تفكيرهن كالأسئلة التي تعلو فوق مستوى التذكر .					
١٠	أن يظهرن عمقا علميا يمتلكنه عند مناقشاتهن لأسئلة التحدي .					
	المناقشات الجماعية					
١١	أن يستخدمن أكبر وقت من الحصة في الاتصال اللفظي البناء بين بعضهن بعضا .					
١٢	أن يستخدمن أكبر وقت من الحصة في المناقشات الجماعية ذات الاتصال بموضوع الدرس .					
١٣	أن يثرن أسئلة متتابعة فيما بينهن للمناقشة .					

تسلسل	عادات التطبيع على التفكير	درجة شيوع الممارسة لكل عادة: دائما	غالبا	متوسطا	قليلا	لامطلقا
	التعمق في موضوع الدرس					
١٤	أن يعطين أمثلة عن أحداث جارية ترتبط بموضوع الدرس.					
١٥	أن يعطين توضيحات من أي فترات تاريخية أو زمنية ذات علاقة بموضوع الدرس.					
	توفير الوقت الكافي للتفكير					
١٦	أن يتجنبن الاستجابات السريعة.					
١٧	أن يبدين تفكيرا تأمليا على وجوههن قبل الإجابة عن الأسئلة.					

المراجـــع

[١] Commeyras, Michelle. "Promoting Critical Thinking through Dialogical- Thinking Reading Lessons." *The Reading Teacher,* 46, no. 6 (1993), 486-93.

[٢] Kurfiss, Joanne. "Teaching Teacher about Teaching Thinking; Toward A Transactional, Instructional Approach." (1988) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 271 425).

[٣] Newmann, M. F. "Higher Order Thinking in Teaching Social Studies: A Rationale for the Assessment of Classroom Thoughtfulness." *J. Curriculum Studies*, 22, No. 1 (1990), 41-56.

[٤] Marzano, J. R."How Classroom Teachers Approach the Teaching of Thinking." *Theory into Practice*, 32, no. 2 (1993), 154-60.

[٥] Brown, G.R. "Schooling And Thoughtfulness." *Journal of Basic Writing,* 10, no. 1 (1991), 3-15.

[٦] Arter, J. & G. Salmon. "Assessing Higher Order Thinking Skills; Consumers Guide." (1987) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 290 760).

[٧] Onosko, J. "Comparing Teachers Thinking about Promoting Students Thinking." *Theory and Research in Social Education,* 17, No. 3 (1989), 174-95.

[٨] Onosko, J. "Comparing Teachers Instruction to Promote Students Thinking." *J. Curriculum Studies*, 22, no.5 (1990), 443-61.

[٩] Arredondo, D., and J. Block. "Recognizing the Connections between Thinking Skills and Mastery Learning." *Educational Leadership*, 47, no. 5 (1990), 4-10.

[١٠] Schrag, F. "Are There Levels of Thinking?" *Teacher College Record,* no. 4 (1989), 529-33.

[١١] Litogot, A. S. "Using Higher-Order Skills in American History." *The Social Studies*, 82, no. 1 (1991), 2-23.

[١٢] Fogarty, R., and J. Mctighe. "Education Teachers for Higher Order Thinking: The Three-Story Intellect." *Theory into Practice*, 32, no. 3 (1993), 161-69.

[١٣] Perkins, D. N. "Creativity by Design." *Educational Leadership,* 42, no. 1 (1984), 18-45.

[١٤] Perkins, D.N. *Knowledge as Design.* Hillsdale, NJ: Ertbaum, 1986.

[١٥] Ennis, R. H. "Goals for a Critical Thinking Curriculum." in A. Costa, ed., *Developing Minds: A Source Book for Teaching Thinking.* Exandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995, 54-57.

[١٦] Martin, S. D. "Restructuring Teacher Education Programs for Higher-Order Thinking Skills." *Journal of Teacher Education,* 40, no. 3 (1989), 2-8.

[١٧] Covey, S. R. *The Habit of Highly Effective People.* New York: Simon & Schuster, 1990.

[١٨] Onosko, J. J. "Exploring the Thinking of Thoughtful Teachers." *Educational Leadership,* 49, no. 7 (1992), 40-43.

[١٩] Underbakke, M., J. M. Borg and D. Peterson. "Researching and Developing the Knowledge Base for Teaching Higher Order Thinking." *Theory into Practice,* 32, no. 3 (1993), 138-46.

[٢٠] بكار، نادية. «الأبعاد والمؤشرات التي تميز المعلم كنموذج لترقية التفكير.» *دراسات تربوية،* ١٠، ج ٧٦ (١٩٩٥م)، ٢٧-٦٣.

[٢١] Newmann, M. F. "Qualities of Thoughtful Social Studies Classes: An Empirical Profile." *J. Curriculum Studies,* 22, No. 3 (1990), 253-75.

[٢٢] Stevenson, B. R. "Engagement and Cognitive Challenge in Thoughtful Social Studies Classes: A Study of Student Perspectives." *J. Curriculum,* 22, No. 4 (1990), 329-41.

[٢٣] الهطلاني، صالحة. «تقويم أساليب التقويم في كتب التاريخ للمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات مستويات التفكير العليا.» رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج بكلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٤م.

[٢٤] SAS Institute Inc. *SAS Users Guide: Statistics Version 5 Edition.* Cary, NC: SAS Inc., 1985.

[٢٥] Cuban, L. "Policy and Research Dilemmas in the Teaching of Reasoning: Unplanned Designs." *Review of Educational Research,* 54, no. 4 (1984), 655-81.

[٢٦] بكار، نادية. «مدى استخدام الطالبات المعلمات للتدريس المنطقي في مقرر علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية بمدارس منطقة غرب الرياض في الفترة ما بين ١٤٠٩-١٤١١هـ وأثره على توافر المهارات المنطقية ذات المستويات العليا في استجابات الطالبات المتعلمات.» *دراسات تربوية،* ٨، ج ٥٥ (١٩٩٣م)، ١٤٩-٢١٣.

[٢٧] بكار، نادية. «إطار مقترح لتقديم الكتاب المدرسي.» *مؤتمر رابطة التربية الحديثة نحو رؤية الفكر التربوي العربي* من ٤-٦ يوليو بالقاهرة، ١٩٨٩م.

[٢٨] بكار، نادية. الأنماط التنظيمية الشائعة في كتب الجغرافيا المدرسية بالمملكة العربية السعودية (دراسات تقويمية). مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية، سلسلة (١٢)، ١٤١١هـ.

[٢٩] بكار، نادية. «معايير الصحة المنطقية في كتاب أساسيات المعرفة وطرق عرضها.» *دراسات تربوية،* ١٠، ج ٨٠ (١٩٩٥م)، ٢٣٩-٢٦٧.

[٣٠] Onosko, J. J. "Barriers to the Promotion of Higher Order Thinking in Social Studies." (1991) (ERIC Document Reproduction Service no. ED 021 679).

[٣١] Stiggins, R. J., E. Rubel and E. Quelimalz. "Measuring Thinking Skills in the Classroom." (1989) (ERIC Document Reproduction Service no. ED 290 761).

[٣٢] Scheid, K. *Helping Students Become Strategic Learners: Guidelines for Teaching*. Cambridge: Brookline Books, 1993.

[٣٣] Newmann, M. F. "Classroom Thoughtfulness and Students' Higher Order Thinking: Common Indicators and Diverse Social Studies Courses." *Theory and Research in Social Education*, 21, no. 4 (1991), 410-33.

[٣٤] Armstrong, N. A., and C. L. Armstrong. "A Research-Based In-Service Program for Helping Teachers Ask Questions to Facilitate Development of Higher Order Thinking." (1987) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 029 560).

[٣٥] Crump, D. W., C. L. Schilcher and B.E. Palk. "Teaching Hots in the Middle and High School: A District-Level Initiative in Developing Higher Order Thinking Skills." *A Journal on Gifted Education*, 10, no. 3 (1988), 205-11.

[٣٦] Ladwing, G. J. "Organizational Features and Classroom Thoughtfulness in Secondary School Social Studies Departments." *Theory and Research in Social Education*, 21, no. 4 (1991), 391-409.

[٣٧] King, B. M. "Leadership Efforts that Facilitate Classroom Thoughtfulness in Social Studies." *Theory and Research in Social Education*, 21, no. 4 (1991), 367-89.

Practice Dispositions in Teaching and Learning History from the Supervisor's Point of View at the High Schools of the Riyadh Region in the Kingdom of Saudi Arabia

Nadia A. Bakkar

Associate Professor, Dept. of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study aims to define the practice of dispositions in teaching and learning history in high schools in the Riyadh region and enumerating the relationship between practice dispositions of the teachers and learners of the history subject from the supervisor's point of view.

The sample of this study included twenty - six supervisors specialized in the subject of history who were selected from thirty - two supervisors of social studies in the Riyadh area. The researcher has prepared a questionnaire of forty - seven indicators to measure the availability of teacher's and learner's dispositions.

The results of this study showed the absence of dispositions in teaching and learning history in high schools of the Riyadh region. Applying the x2 test resulted in insignificant differences between teachers in practice dispositions in teaching history. The results showed similar differences between learners in practice dispositions in learning history. Canonical correlations indicated no relationship between teachers in practice dispositions in teaching history and learners in practice dispositions in learning history.

It was recommended to offer training courses for teaching thinking and its skills for high school teachers. Similar courses should be given for principals and supervisors to change their attitudes towards the value of promoting thinking in developing the society. Further studies are needed for improving and applying both dispositions and promoting thinking.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤١ - ٦٣ (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).

دراسة نقدية لثنائية الزهراني في التربية الفنية

محمد عبدالمجيد فضل

أستاذ مشارك، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تتناول هذه الدراسة كتابي علي بن يحيى الزهراني وهما: *دراسات في طرق تدريس التربية الفنية* و *في تاريخ التربية الفنية ونظرياتها*.

وقد سمى الباحث هذه الدراسة «دراسة نقدية لثنائية الزهراني في التربية الفنية» لأن الكتابين يتشابهان في عدة نقاط، فمن حيث الشكل، فالكتابان من ورق حجمه واحد، وهما من قطع واحد (القطع المتوسط)، ولهما تصميم واحد، وقد صدرا في تاريخ واحد؛ أما من حيث المضمون، فالكتابان يكمل أحدهما الآخر رغم استقلالهما.

بدأ البحث بمقدمة عن التربية الفنية وجدتها في المملكة، وذكر هدف الدراسة وهو أن هذين الكتابين هما أول ما صدر بقلم سعودي مختص في مجال (ترف)، وسيكونان بلا شك مرجعين أساسيين للكثير من الطلاب والطالبات بالمملكة العربية السعودية.

وتناولت الدراسة «الثنائية» من ناحيتين، أولاهما: الشكل: ويشمل ذلك سلامة اللغة من حيث التراكيب والمفردات والمصطلحات المترجمة translated أو المعربة transliterated والتبويب ونحو ذلك.

كما تناولت الدراسة «الثنائية» من حيث المضمون أو المحتوى والمواضيع التي تعرض لها المؤلف في كتابيه، ومدى الجدة فيهما، والأصالة، وما انفردت به «الثنائية» وتميزت عن الكتب الصادرة باللغة العربية في هذا المجال.

واختتمت «الثنائية» بخلاصة تبعتها توصيات يهدف الباحث منها أن تسهم في تقديم «الثنائية» بصورة أفضل في طباعتها اللاحقة، ولا يعني ذلك الانتقاص من قدرها، أو مستواها العلمي.

المقدمـــــة

تتناول هذه الدراسة كتابيْ علي بن يحيى الزهراني وهما: *دراسات في طرق تدريس التربية الفنية* و *في تاريخ التربية الفنية ونظرياتها*. وقد أسميتهما «ثنائية» لأن الكتابين يتشابهان في عدة أمور، منها أنهما قد خرجا للجمهور منشورين في وقت واحد، ومنها أنهما يتشابهان في الحجم والشكل والقطع (وهما من القطع المتوسط)، بل ويتشابهان في الإخراج، وحتى في الغلاف وتصميمه ولونه ونوع خطه وبنطه. ومنها أيضًا أنهما مكملان لبعضهما البعض من حيث المحتوى؛ أما من حيث الأسلوب وطريقة معالجة الموضوعات فهما متشابهان لدرجة بعيدة. وهذه الدراسة تعرض محتوى الكتابين وتتناوله بالنقد، بطريقة يأمل الباحث أن تكون بناءة وعلمية.

أهمية الدراسة

لا تزال التربية الفنية في مرحلة تسبق الاكتمال، فهي مازالت في بداية عقدها الرابع بالمملكة، وحتى عصر قريب كانت تسعى لمجرد الاعتراف بها كمادة دراسية ضمن المواد الدراسية بالمناهج المدرسية في التعليم العام. وما زالت المراجع في هذه المادة قليلة جدا، وهذا يعطى أهمية لكل كتاب جديد أو دراسة جادة في هذا المجال. أما ما يجعل لموضوع هذه الدراسة أهمية خاصة، فهو أن هذه الثنائية تمثل أول كتابين يكتبان في المملكة العربية السعودية، وبقلم متخصص سعودي يعالج قضايا التربية الفنية التي «تناقش في ضوء الاتجاهات والممارسات والأساليب التربوية الحديثة عالميا، وعلى وجه الخصوص تقارن واقع الحال في مدارسنا اليوم، وفي ضوء يتناسب والسياسة العامة للتعليم في وطننا الحبيب» [١، ص ص ٨، ٩].

وبناء على النقطتين السابقتين (قلة المراجع في هذا المجال، ولكون الكتابين تجربة رائدة)، فإن هذين الكتابين سيصبحان مرجعين أساسيين يعتمد عليهما كثير من العاملين في مجال التربية الفنية – من معلمين ومتعلمين – (أساتذة وطلاب). وهذا يستدعى – بطبيعة الحال – أن يكون كل ما فيهما – متسما بالدقة، وبالوضوح، خاصة وأن السواد الأعظم من المستفيدين من ثنائية الزهراني سيكون من الطلاب (طلاب التربية الفنية خاصة)، والطالب كما هو معروف يتأثر بما يقرأ، واحتواء ما يقرأ على أخطاء يعني انتقال

هذه الأخطاء إليه وبقاءها معه. وتحاول هذه الدراسة أن تستقصى مدى الدقة والوضوح في الكتابين.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية :

١ - ما مدى سلامة الثنائية من الناحية الشكلية؟ وتشمل هذه النقطة السلامة اللغوية والأسلوبية كما تشمل التبويب والتقسيمات التي قسم بها مواد الثنائية؟

٢ - ما مدى صحة المضمون أو المحتوى؟ ويناقش هذا الجانب المواضيع التي تناولها الكتابان ومدى الجدة فيهما، وهل اقتبس الزهراني من مصادر أخرى، وما مدى هذا الاقتباس وما مدى طريقته؟

٣ - ما الجديد الذي تقدمه، أو تنفرد به هذه الثنائية، وما أهميتها في مجال التربية الفنية؟

مصطلحات الدراسة

١ - التعليم العام : General Education

من معاني كلمة العام أنها ضد الخاص، وبما أن التعليم العام قد يفهم بأنه التعليم «غير الخاص.» والتعليم الخاص قد يعني التعليم الأهلي، وقد يعني تعليم المعاقين والموهوبين والمتفوقين (الفئات الخاصة)، فنؤكد هنا أن هذا المصطلح يعني التعليم الممتد من رياض الأطفال ومرورا بالابتدائي والمتوسط وحتى نهاية الثانوي. وهو ما قد يطلق عليه أيضًا التعليم الأساسي *basic education*.

٢ - الشكل

يعني مصطلح « الشكل» أشياء كثيرة، وأكثر استخدامات هذا المصطلح في مجال التربية الفنية هو الذي يتكون بتتبع رحلة نقطة dot أو مجموعة من النقاط وعودتها إلى نقطة البداية. فالذي يتكون هو الشكل والذي قد يكون شكلا منتظما هندسيا، كما قد يكون شكلا غير منتظم، وكما عرفه لاوير Lauer. فإن المقصود به هو «المساحة area التي تتكون

إما بخط منغلق enclosing line أو بلون من الألوان أو بواحدة من درجاته التي تحدد أطرافه الخارجية» [٢، ص ١٤٤].

أما مصطلح الشكل الوارد في هذه الدراسة، فليس المقصود به المعنى السابق، بل المقصود به الصورة أو الهيئة التي أخرج فيها العمل. فالشكل في اللوحة يشمل خطوطها وألوانها وأشكالها ومساحاتها وملامسها، ويشمل في الشعر الإيقاع، أو الموسيقى الشعرية، ولغة القصيدة ومدى الانسجام بين مفرداتها. وعلى هذا، فالمقصود هنا اللغة والأسلوب والتنظيم العام والتبويب. وهو ما يطلق عليه باللغة الإنجليزية اسم form.

٣ - المضمون

ويقصد بالمضمون هنا المحتوى أو المادة أو الرسالة... وكما للعمل الفني شكل form ومضمون أو محتوى content وهو الرسالة «التي يريد الفنان أن يقولها عن طريق عمله الفني» [٣، ص ١٣٣]. فإن للكتابة أيضًا هذين الجانبين. وعلى هذا فالمقصود بالمضمون في هذه الدراسة هو محتوى الثنائية أو المعلومات والمادة العلمية التربوية التي تحتوي عليها.

عرض المضمون Content في الثنائية

أولا : عرض محتوى الكتاب الأول

تتكون الثنائية من كتابين، الأول وهو *في تاريخ التربية الفنية ونظرياتها*، وسنرمز له في هذه الدراسة بالرقم (١)، رغبة في الإيجاز وتجنب التكرار. أما الكتاب الآخر فهو *دراسات في طرق تدريس التربية الفنية*، وسنرمز له لاحقا بالرقم (٢).

بدأ الزهراني الباب الأول في (١) بنظرة تاريخية عن نشأة التربية الفنية عالميا. وأوضح أن دراسة الفنون وتعلمها كانت تتم في مراسم عباقرة الفن، وتعرض للدراسة في أكاديميات الفنون والمتاحف، ثم عرض الوسائل والأساليب المختلفة التي خصصت لها الفنون عبر التاريخ إلى أن وصلت إلى التعليم العام.

وسمى الزهراني الباب الثاني في (١) : «بعض الاتجاهات المعاصرة في التربية الفنية» تحدث فيه عن «تأثر طرائق تعليم الفنون بالبيئة والثقافة والتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية.... بهدف تكوين مفهوم شامل عما كان يحدث في الماضي

وكيف أصبحت طرائق التعليم في مجال الفنون في وقتنا الحاضر» [٤، ص ٢٣]. وبدأ بطرائق تدريس الرسم والتصوير والموسيقى في العصور الوسطى، حيث كانت تدرّس المبادئ الأساسية لها بطريقة التمهن. واستمر أسلوب المحاكاة خلال القرن السابع عشر الميلادي، حيث تولت المؤسسات التي تشرف عليها الدولة إلى تدريس الفنون.

وينتقل الزهراني إلى القرن التاسع عشر الميلادي حيث بدأ استخدام أسلوب النقل الحرفي، حيث يقوم المدرس بإعداد كتيبات أو أمشق تحتوي على تمارين في الرسم متخذة صفة تسلسلية. واستشهد بأسلوب سميث. وتنوعت الأساليب، فأصبحت الأعراف التعليمية تعكس الفن في شكل له قيمة وهدف وله معطياته الإيجابية على الفرد والمجتمع، بدلا مما يمليه المناصر أو الزبون. وتأكد ذلك خلال القرنين التاسع عشر والعشرين. وقبل نهاية الربع الأول من هذا القرن العشرين ظهرت أساليب جديدة في تدريس التربية الفنية منها: استمرارية المحاكاة لرسوم سابقة الإعداد، حيث كان يعد الرسم مهارة تكتسب بالتدريب ودون استخدام المسطرة. وتغير الاسم من عبارة الرسم والأشغال إلى التربية الفنية عام ١٩٢٠م، وشملت موضوعات رسوم الأطفال المناسبات الوطنية والشعبية والموروثات الشعبية. وأدى انتشار الفنون الحديثة - من خلال المعارض - إلى إدراك المفكرين والفنانين والمربين لدورهم التربوى، كما أدى إلى فهمهم لدور الفن، والذي لم يعد مقتصرا على التمثيل، أو لتحقيق المنظور أو النسب، بل أصبح يهتم بالتعبير الحر القائم على انفعالاته أو حساسيته، وتعامله مع الحياة اليومية. وهذا ما أكدته آراء الفيلسوف الأمريكي جون ديوي، والمعلمون التقدميون من بعده. وأدت هذه الآراء إلى ظهور التعبير الحر المطلق الذي جعل معلم التربية الفنية لا يتدخل في عمل الطفل ولا يوجهه فذلك يساعد على الابتكار. وانتقلت التربية الفنية بعد ذلك إلى تشجيع التجريب على الخامات وطرق التصميم الإنتاجي المنبثق من مدرسة الباوهاوس. وأدت هذه الظواهر إلى ظهور مؤلفات هيربرت ريد وفيكتور لونفيلد. وبريتين، ودى أميكو. واستمر التركيز على الجانب الإنتاجي بعد فترة دراسة الصورة.

ومنذ الستينات من هذا القرن ظهرت ضرورة الجانب المعرفي في التربية الفنية، فأصبح مجال الدراسة يشمل تاريخ الفن والنقد الفني إلى جانب الناحية التعبيرية. وفي السبعينات أضيف مجال آخر وهو مجال علم الجمال.

وخصص الزهراني الباب الثالث للتربية الفنية بالمملكة العربية السعودية وأسماه «نظرة تاريخية للتربية الفنية في المملكة العربية السعودية ودورها في التعليم العام .» ويذكر أن عام ١٩٥٤م هو العام الذي بدأت فيه أول أنشطة للتربية الفنية بالمدارس . ثم يوضح أن الفن كان يدرس بالحجاز منذ عام ١٩٤٤م ، وفي عام ١٩٥٧م أصبح تدريس الرسم موضوعا في صلب منهج معاهد إعداد معلمي المدارس الابتدائية ، ومناهج المرحلة الثانوية العامة ، وأصبح الوقت المخصص لها هو خمسا وأربعين دقيقة ، ولم يعد الفن نشاطا إضافيا غير صفي . وفي عام ١٩٥٨م أصبحت مادة الرسم موضوعا أساسيا في مناهج المرحلتين الابتدائية والمتوسطة . وفي عام ١٩٥٩م تم تعيين مفتشين للمادة للتأكد من تنفيذهم للتوجيهات الخاصة بتحضير الدروس وما يتعلق بها . وبلغ عدد المفتشين اثني عشر موجها عام ١٩٦٠م (١٣٨٠هـ) . وتطور التخطيط لمادة التربية الفنية وشمل كل جوانبها .

ومن أهم التطورات في هذا المجال نشأة معهد التربية الفنية بمدينة الرياض عام ١٩٦٥م (١٣٨٥هـ) لإعداد معلمين للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة ، وقد عرض الزهراني برامج الدراسة فيه . وأتبع ذلك بتاريخ إنشاء أقسام التربية الفنية بالكليات المتوسطة بالرياض ، والمدينة المنورة ، والدمام ، والطائف وأبها . ووصف مقرراتها الدراسية . وانتقل بعد ذلك إلى مناهج التربية الفنية وطرق تدريسها بالتعليم العام . ثم ناقش دور التربية الفنية في التعليم العام وحدد أهدافها في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وتعرض لعلاقتها بالمواد الدراسية الأخرى .

أما الباب الرابع فقد سماه الزهراني «النظرية في التربية الفنية المعاصرة» وناقش فيه فنون الأطفال وآراء كبار معلمي ومعلمات التربية في هذه الفنون . والنظريات المعاصرة المفسرة لفن الطفل كالنظرية المعرفية cognitive theory ، ونظرية النمو developmental theory ، ونظرية التحليل النفسي psychoanalytic theory ، والنظرية الكلية الجشتالط Gestalt theory. ويختتم الكتاب بوجوب الاعتراف بفن الطفل ، وتقديره ، وعدم استخدامه كوسيلة تقويم لذكائه ، وضرورة تصميم مناهج تربوية فنية ملائمة للأطفال .

ثانيا : عرض محتوى الكتاب الثاني

اختار الزهراني اسم *دراسات في طرق تدريس التربية الفنية* عنوانا لكتابه الثاني .

ووصفه في مقدمته بأنه جهد متواضع يتعرض لمفهوم التربية الفنية وفق منظور حديث [١ ، ص ٨] وبدأ بابه الأول المسمى « مفهوم التربية الفنية» بتعريف التربية الفنية، وتلاه بأسباب المعاناة والملل عند التلاميذ وطرق رفعها عنهم، وببعض تعريفات التعليم ودور التربية الفنية في التعليم عامة.

أما الفصل الثاني، فاسمه «المنهج في التربية الفنية وعوامل إعداده : بعض دلائل التقدم الواعدة. » وقد بدأ بتوضيح أهمية المنهج، ومفهومه لدى كبار المفكرين التربويين الفنيين أمثال فيلدمان Feldman، وإيفلاند Efland وشابمان Chapman. وانتقل بعد ذلك لتوضيح الأهداف العامة للتربية وتتبع تطورها وتعددها، وناقش طرق تخطيط المنهج وتحديد الأهداف، كالهدف التعبيري واستخداماته. وانتقل بعد ذلك لمعالجة موضوع الأنشطة التعليمية والتعبيرية في تعليم الفن والغرض منها، ثم تناول تسلسل الخبرات في الخطة والمنهج وأنها تعني أن تتدرج من السهل إلى الصعب، وضرورة الربط بين المنهج وطرائق التدريس، وكيفية تحقيق الاستمرارية في الاتصال في التعليم، والتسلسل في الخبرات التعليمية، ثم تناول الممارسات التعليمية وجوهر المنهج وضرورة مراعاة الخبرة القيمة تعليميا، وتحديد الأهمية التعليمية للأنشطة وتحديد المستوى المناسب للتعقيد، ومراعاة اهتمامات التلاميذ، وتحديد القيمة المنقولة من الأنشطة إلى العالم الخارجي، وتقويم العائد التعليمي من الأنشطة للطالب.

وانتقل الزهراني بعد ذلك للفصل الثالث الذي سماه «الخطة في التربية الفنية، » واقترح فيه أن يكون هناك تخطيط دقيق لبرامج التربية الفنية، خاصة في هذا العصر الذي أصبحت فيه هذه المادة الدراسية تحتوى على جوانب معرفية إلى جانب الإنتاج أو الإبداع الفني. كما أضاف أنه يجب أن تقدّم المادة بطريقة ملائمة لمدارك وقدرات الطفل، وخاصة ذلك الجانب المتصل بالتذوق الفني والجمالي، وذلك لتعقد المفاهيم المتصلة به.

وناقش بعد ذلك مفهوم الخطة في التربية الفنية، وبعد أن عرفها تحدث عن شروط إعدادها وأنها يجب أن تشمل - إلى جانب الدروس - الأهداف الفنية والتعبيرية والسلوكية، وتحديد المدة الزمنية لكل وحدة في الخطة العامة، وتحديد نوع النشاط، ووسائل أدائه، وتحديد معايير التقويم للدروس والخطط. ويذكر بعد ذلك النقاط التي يجب أن يراعيها المعلم من دراسة المنهج، والبيئة وربط مادة دروس الخطة بها، ومراعاة ترابط

الأهداف المختلفة في الخطة، ومراعاة ميول التلاميذ، والبعد عن الشكلية والآلية الرتيبة عند وضع الخطة، والاهتمام بالجانب التثقيفي في الفن.

وتعرض المؤلف بعد ذلك إلى نموذج الخطة، وأنه يمكن أن يكون في شكل جداول أو قوائم أو أي صورة أخرى، والمهم احتواؤها على :

١ - الأهداف العامة التي تشمل الأهداف الرئيسة للمادة وفلسفتها.

٢ - الأهداف الخاصة، وتشمل الأهداف التعليمية السلوكية والتي تتعلق بمهارات استخدام الخامات، كما تشمل الأهداف التعبيرية، وهي استخدام المهارات المكتسبة في تشكيلات تعبيرية، وتشمل أيضًا الأهداف المعرفية التي تتناول الجوانب النقدية والتذوقية والعلاقات التاريخية. وأخيرا، فإن الأهداف الخاصة تناقش أيضًا الأهداف التربوية وهي تلك التي تتعلق باكتساب بعض العادات والقيم الصالحة والسلوكية الاجتماعية القويمة. وقدم بعد ذلك نموذجا مقترحا للوحدة الدراسية.

وأفرد الزهراني الفصل الرابع للتحضير. وبدأه بتوضيح أهمية التحضير، وأعقب ذلك بعرض خطوات التحضير من تحديد بيانات تتعلق بالدرس مثل موضوع الدرس، والتاريخ والصف، وعدد التلاميذ، ومتوسط العمر الزمني والحصة والفصل، إضافة إلى مقومات الدرس التي تشمل الأهداف التعليمية والتعبيرية والمعرفية. ثم المقدمة التي تمثل الإشارة لاستنتاج موضوع الدرس، ثم عرض الدرس، فالوسائل التعليمية، ووسائل التنفيذ والمراجع التي استعان بها المعلم في إعداد درسه، وأسلوب التقويم ومعاييره للتأكد من تحقق الهدف، ومعرفة السلبيات والإيجابيات.

وبعد تحضير الدروس، ناقش المؤلف موضوع التقويم وأهميته داخل الفصل، وأوضح أن على المعلم الاهتمام بعدة معايير، وهي مدى تحقق الأهداف، ومدى التطور الذي حدث في خبرات التلاميذ، ومعالجة الحالات الفردية، والأفكار المقترحة للدرس القادم. وعدَّد بعد ذلك ما ينبغي مراعاته عند اختيار الموضوع، وعند صياغة أسئلة الإثارة والتوجيه، وعند إعداد وسائط التعبير.

وأعقب ذلك بالفصل الخامس الذي سماه «تقويم برامج التربية الفنية وأداء الطلاب.» وبدأه بالتأكيد على خطورة وتعقيد عملية التقويم. وذكر آراء شابمان Chapman وأيزنر (وكتب خطأ آيزنر ولم يكتب معه الاسم باللغة الإنجليزية Eisner كما فعل مع بقية الأسماء التي

أوردها)، إضافة إلى آراء وورثن Warthen، وساندرز Sanders. وانتقل المؤلف بعد ذلك لتوضيح هدف التقويم، والعناصر المراد تقويمها، ودواعي التقويم، وأسلوب التقويم، ثم تقويم أهداف برنامج التربية الفنية، وتقويم محتوى برنامج التربية الفنية وتقويم نوعية التعليم في الفن وتقويم أداء الطلاب، وتقويم المدرسة بوصفها محيطا للفن.

وسمى الزهراني الفصل السادس «مدرس التربية الفنية ومقوماته التربوية.» وبدأه بنظرة الناس السائدة عن التعليم فقال: «يتصور البعض في مجتمعنا أن مهنة التدريس مهنة سهلة وأنها مهنة من لا مهنة له» [١، ص ٨٣]. وأوضح الأسباب التاريخية لتلك النظرة، وأتبع ذلك بدور مدرس التربية الفنية وطبيعة إعداده، فذكر أنه ينبغي أن يكون معلما متخصصا ذا كفاءة تعليمية وتربوية وفنية عالية تجعل منه ذلك المعلم الكفء المدرك لدوره ووظيفته، والذي أتيحت له الفرص للتأهيل الجيد عبر برامج معدة إعدادا جيدا فتحت له منافذ مناسبة للإلمام ببعض المهارات الفنية الأساسية المكتسبة من خلال الممارسة والتجريب والاختيار، مع اكتساب معارف قيمة تسبر عمق تخصصه العلمي والتربوي والفلسفي، إضافة إلى الإلمام ببعض المعارف في العلوم الإنسانية والدراسات الاجتماعية والتربية، ونظريات التعلم [١، ص ص ٨٧, ٨٨]. واقترح بعض ما ينبغي التأكيد عليه وإدخاله في برامج إعداد المعلمين في الوقت الحاضر، وشمل ذلك شمولية طرق التدريس، والنقد الفني، وعلم نفس الفنون، وتكثيف تاريخ الفن زمنا ومحتوى والتقويم، والثقافة الجمالية، والدراسات الاجتماعية.

وناقش خطورة تفضيل المعلم الفنان على المدرس المتخصص تربويا وفنيا، كما ناقش موضوع مدرس الفصل الذي يسند إليه تدريس الفن دون إلمامه به. ويقسم المعلمين إلى ثلاثة أقسام: المعلم الفنان، والمعلم المتخصص، والمدرس المربي (مدرس الفصل). وتعرض بعد ذلك لموضوعي المادة الجوهرية ذات المحتوى التعليمي والطريقة التي تتلخص في معرفة المدرس أساليب التدريس المناسبة لنقل المعلومات والأفكار والخبرات لتلاميذه. واختتم الفصل بذكر واجبات المعلم وهي التحلي بالقيم الدينية والأخلاقية ومعرفة ميول الطلاب واستعداداتهم، واحترام اتجاهاتهم، والفروق الفردية بينهم، واستخدام معارفه لتحقيق الأهداف، ومعرفته بمادته، وإيثار طلابه على مصلحته، وخلق المواقف التعليمية، واستخدام الفن كوسيلة لاكتشاف الخبرة والمعرفة، وإتاحة الفرصة لطلابه لاكتشاف الحلول المناسبة.

ويختتم الزهراني كتابه بالفصل السابع الذي أفرده للمعارض المدرسية. وناقش فيه الأهمية الثقافية للمعارض، وأنواع هذه المعارض، وبعض الأسس العامة لإقامة المعارض الفنية. وأكد على ضرورة أن يكون للمعرض هدف وفكرة «وأن يكون المعرض صورة صادرة لأعمال الطلاب ومستوياتهم الخاصة *الصادرة* عنهم» [١، ص ١٠٢]. (وواضح أن هناك خطأ طباعيا فكلمة «صادرة» الأولى هي في الأصل «صادقة.» كما أكد على ضرورة أن يحتوي المعرض على أكثر من اتجاه أو أسلوب، وأن يتيح للزائر التعرف على تطور الخبرات والمهارات، وأن تشتمل المعروضات على المعلومات الضرورية كموضوعه ومنتجه ووسيلة أدائه، وأن يكون الديكور في خدمة العمل الفني وإبرازه، وأن يتسم المعرض بالسمة الجمالية، وأن يسهم التلاميذ في إعداد المعارض، وأن يحتوي المعرض على كتيب أو مطوية توضح أهدافه وأنواع الأعمال المعروضة وغير ذلك مما يفيد الزائر.

نقد محتوى الثنائية

لكي يكون النقد سليما، فلا بد من تناوله لجانبي الشيء المنتقد وتوضيح المحاسن أو المحامد أو الإيجابيات مع المقابح أو المساوئ أو السلبيات. وقبل هذا لا بد من وضع أسس ومعايير محددة للنقد. وبناء على ذلك فقد حاول الباحث قدر المستطاع مراعاة ذلك. وتبدأ فكرة أساس أو معيار معين للنقد بالسؤال التالي:

لمن كتبت الثنائية؟

يقول الزهراني في مقدمة (١) من الثنائية: لكون الفنون التربوية تعاني من ندرة في مصادرها المعرفية، خاصة في الجانب التاريخي عَمِلْتُ على إعداد هذه المادة المتواضعة إسهاما في تزويد *القارئ* بنبذة موجزة عن بعض نظريَات التعليم [٤، ص ٧]. ويقول في مقدمة (٢) من الثنائية: آمل أن ينال هذا الجهد المتواضع استحسان *قارئه* وأن يكون له الفائدة والنفع العميم.

ونخلص مما سبق إلى أن المؤلف يخاطب القارئ العام والطالب والمعلم بالتربية الفنية وتاريخها ونظرياتها وطرق تدريسها. ومما يؤكد هذا الرأي أنه طبع الثنائية في مطبعة تجارية وفي شكل كتابين يكونان في متناول الجميع من طلاب ومعلمين (وهذا شيء جيد جدا)،

ولم يطبعه في شكل دراسة من نوع تلك الدراسات التي تطبع في المجلات الأكاديمية المتخصصة التي تكون وقفا على عدد قليل جدا، وهم الذين يمثلون صفوة المتخصصين في ذلك المجال. ويمكن أيضًا أن نتعرف على جمهوره الذي يقدم له كتابه من قوله : «وتمت معالجة المادة العلمية على مستوى تمهيدي يتفق وحاجة المتخصصين في التربية الفنية والدارسين لها في المؤسسات العلمية المتخصصة.»

ويتضح مما سبق أن الثنائية تخاطب - فيمن تخاطب - طلاب التربية الفنية الدارسين لها في معاهد المعلمين، وفي الأقسام المختصة بكليات التربية بجامعات المملكة. وبناء على هذا يكون السؤال التالي :

ما مدى ملاءمة الثنائية لطالب التربية الفنية والقارئ العام؟

مما لا شك فيه أن الثنائية غنية بالمعلومات المفيدة جدا لكل قارئ، وخاصة طلاب التربية الفنية. ولكن هناك بعض المعلومات التي تستغلق - بلا شك - حتى على بعض المعلمين ممن يُحسَبُون ضمن المتخصصين في مجال التربية الفنية. ومنهم من ذكرهم الزهراني نفسه [١، ص ٨٣]، وهم معلمو الضرورة الذين وصفهم محمد عبد العليم مرسي بأنهم من اقتضت بعض الظروف التي مر بها المجتمع إلى تعيينهم عندما كانت الحاجة ملحة إلى أعداد كبيرة من المعلمين للقيام بمهمة التدريس في المدرسة [١، ص ٨٣]. فمخاطبة مثل هؤلاء المعلمين (الذين مازالوا يمارسون التدريس)، ومخاطبة الطلاب والقراء من غير المختصين تقتضي التبسيط والشرح لكل المعلومات الواردة فيما يقدم إليهم. ولست من أولئك الذين يساعدون القراء على عدم البحث بتقديم كل شيء لهم، لكن هناك بعض المعلومات التى لا تتوافر في المراجع المتوافرة بالمملكة. وعلى ذلك، فإن مثل هذه العبارات التالية ستكون صعبة الإدراك على نسبة عالية من قراء الثنائية.

يقول الزهراني في (١) : «في الوقت الحاضر نجد إدارة المنح الوطنية للفنون في أمريكا أخذت فى الاعتبار معتقد تسهيل مبدأ الزبانة التي استمرت في برنامج الفنان في المدرسة.»

ومن الواضح أن موضوع «الزبانة» يحتاج لشرح، وكذلك موضوع «الفنان في المدرسة.» فما ذكر من معلومات [٤، ص ١٩] يحتاج لاستكمال ليشمل نشأة الفكرة،

وتاريخها، وصعوباتها وهل هي قائمة أم اندثرت.

ويقول المؤلف في (١) أيضًا: «فمثلا ميديشي في فلورنسا عصر النهضة لم يكن فقط عاملا فعالا في التعاقد على الأعمال الفنية، لكنه كان مفيدا في . . . »[٤، ص ١٩].

وأستطيع أن أؤكد أن السواد الأعظم من قراء الثنائية لم يعرفوا ما يقصده الكاتب باسم «ميديشي» لأن الأمر فيه خلط كبير حتى على المختصين. ورغم ذلك لم يشرح المؤلف ما يقصده، ولا أعرف مصادر عربية موثوقة ومتوافرة بالمملكة تتحدث عن ميديشي. ويظل المختص نفسه محتارا أي «الميديشيين» يقصد الكاتب، فالاسم يشمل:

أ- جيوفاني دي ميديشي Giovanni de' Medici النبيل الإيطالي الذي عاش في الفترة من ١٣٦٠م إلى ١٤٢٩م ودعم كثيرا من الفنانين ومنهم الفنان النحّات والمعماري المشهور برونيلليسشي Brunelleschi والذي يوصف بأنه كان واحدا من أكثر النحاتين شهرة وهو من أهم الفنانين الذين ابتدعوا أسلوب عصر النهضة في النحت مع البيرتي Alberti ودوناتيلو Donatello ومساشيو Masaccio.

ب- كوزيمو دي ميديشي Cosimo de' Medici الذي دعم كثيرا من الفنانين في المنشآت الدينية خاصة، وهو الذي أنشأ قصر ميديشي المشهور بفلورنسا.

ج- بيرو دي ميديشي Piero de' Medici الذي دعم الفنانين المختصين في مجال التصوير التشكيلي خاصة.

د- لورينزو دي ميديشي (العظيم) Lorenzo de' Medici كان شاعرا، إنسانيا، وهو أشهر من حمل اسم ميديشي لكنه لم يسهم في مجال تشجيع الفن والفنانين إلا بتشجيع مايكل أنجلو في بداية حياته الفنية عندما طلب منه أن يستنسخ له عددا من قطع النحت الموجودة في حديقته.

هـ- لورنزو دي ميديشي Lorenzo de' Medici الذي ساعد الفنان المشهور بوتيشيللي الذي يعد واحدا من أهم مؤسسي التصوير التشكيلي في عصر النهضة [٥، ص ٢٩٧].

فالقارىء العادي أو الطالب المبتدىء قد يتصور المقصود بميديشي شخصية محددة، خاصة وأن المؤلف قد استخدم صورة المفرد مع هذا الاسم كما في النص السابق، كقوله «لم يكن فقط عاملا» وكقوله «لكنه كان مفيدا.» وأرى أنه سيكون مفيدا للقارئ أن يعرف كل (الميديشين) سابقي الذكر، وأنهم أصبحوا يعاملون معاملة المجموعة (أو المؤسسة

الأهلية) لدعم الفن والفنانين في عصر النهضة بإيطاليا. وأن الأسرة تتكون من كبار التجار وأصحاب البنوك، وهم الأسرة الحاكمة في فلورنسا وتسكانيا في الفترة مابين ١٤٣٤ و ١٧٣٧م.

ومما قد يثير حيرة القارئ العادى والطالب قول المؤلف «وأكبر دليل على ذلك أسلوب سميث Smith في تدريس الرسم في نهاية القرن التاسع عشر» أنّى للقارئ العادي أو الطالب أن يعرف أن المقصود هو والتر سميث Walter Smith وليس Ralph Smith، خاصة وأن المؤلف قد ذكر الأخير في أماكن متفرقة من الثنائية ودون أن يُعَرِّفه أيضًا؟

فالأساتذة المختصون فقط (مع كثير من التفاؤل) هم الذين يعرفون، كما يعرف الزهراني أن المقصود هو والتر سميث، خاصة وقد ذكره المؤلف مع مدارس ماستشوسث (ولعل كتابتها ماساشوسيتس أفضل) ومن الممكن أن يستفيد كل قارئ لو أضاف المؤلف بضعة أسطر توضح أن والتر سميث هذا إنجليزي الأصل وأنه قد طُلب منه نقل مناهج التربية الفنية الإنجليزية من بلاده وتطبيقها بالولايات المتحدة. وقد وصل إلى هناك عام ١٨٧١م، وخلال عقد واحد من الزمان «كان هناك أربعة آلاف وثمانمائة وثماني مدارس (٤٨٠٨) في الولايات المتحدة تطبق النظام الإنجليزي، وثمان وأربعون (٤٨) كلية معلمين. . . كذلك» [٦، ص ٥٥].

وعلى كل فقد ذخرت الثنائية بالأعلام الغربيين المشهورين في ميادين التربية الفنية، ولكن دون أي معلومات عنهم ومن هؤلاء إيفلاند Efland، وشابمان Chapman وفلدمان Feldman، وجون شيمبرز John Champers، ورالف سميث Ralph Smith، واستيفن تولمان Stephen Tallman، وبرونر Bruner، وباركان Barkan، وفيكتور لونفيلد Viktor Lowenfeld، وهيربرت ريد Herbert Read، وكلارك وزميرمان Clark and Zimmerman.

وعلى سبيل المثال، فإن كثيرا من القراء الطلاب قد لا يفهم أن المؤلف يعني بقوله كلارك وزيمرمان الثنائى الزوج جيلبرت كلارك Gilbert Clark، وإينيد زيمرمان Enid Zimmerman، وهما يكوّنان قسم التربية الفنية بجامعة بلومنتجون في انديانا، وقد ألفا عددا من الكتب والأبحاث المشتركة ونالا عددا من جوائز الجمعية الوطنية للتربية الفنية بوصفهما أفضل باحثين في مجال التربية الفنية وما زالا في نشاطهما المنقطع النظير، رغم تقاعد جيلبرت كلارك عام ١٩٩٦م.

ومن هؤلاء الأعلام أيضًا ايزنر، ويعني به المؤلف اليوت ايزنر Elliot Eisner «الذي قضى جزءا كبيرا من حياته في خدمة التربية الفنية ونشر عددا من الأبحاث والكتب التي ترجمت لعدة لغات» [٧، المقدمة].

ولا يمكن أن تؤثر هذه المعلومات الإضافية كثيرا على حجم الكتاب، فهي لن تضيف له أكثر من صفحتين أو ثلاث صفحات.

ويقول الزهراني في (١) عند عرضه لمراحل نمو الأطفال إن لوينفيلد Lowenfeld قد ذكرها كما يلي :

١ - مرحلة التخطيط ٢ - ٤ (وكتبت كلمة التخطيط بثلاث طاءات وواضح أن ذلك خطأ طباعي).

٢ - المرحلة التصويرية (التمثيلية) الأولى ٤ - ٧.

٣ - مرحلة الإدراك لمفهوم الشكل ٧ - ٩.

٤ - مرحلة الرسوم الواقعية ٩ - ١٢.

٥ - المرحلة الواقعية (ما قبل المراهقة) ١٢ - ١٤.

واكتفى بذلك، ولم يذكر مكان الاقتباس، غير أنه يذكر كتاب لوينفيلد مع المراجع الأجنبية، ويذكر أن تاريخ تأليف الكتاب هو ١٨٤٧م - وهذا خطأ طباعي آخر - فالمؤلف لم يكن قد ولد أصلا في ذلك التاريخ. أما لونفيلد، فلم يقتصر على هذه المراحل التي ذكرها الزهراني، فالمراحل عنده ليست خمسا إنما هي سبع مراحل.

وأول هذه المراحل ليست كما ذكر الزهراني بمرحلة التخطيط، إنما تسبقها مرحلة قبلها تسمى مرحلة ما قبل التخطيط. وتسمية هاتين المرحلتين بالتخطيط ليست دقيقة، وهي محاولة لترجمة scribbling، وكلمة scribble تعني، كما تقول بعض القواميس المعتمدة «يخربش، يكتب أو يرسم بعجلة ومن غير عناية. . . والخربشة. . . كتابة مُتَعَجَّل فيها. . . (وهي) أيضًا. . . رسم منجز بغير عناية.» [٨، ص ٨٢٢].

ومن جانب آخر، فإن كلمة التخطيط لها معنى معجمي (واستخدامي) يختلف عما ذكر هنا، بل يناقضه تماما و «التخطيط في علم الرسم والتصوير فكرة مثبتة بالرسم، أو الكتابة في حالة الخط تدل دلالة تامة على ما يقصد في الصورة أو الرسم أو اللوح المكتوب من المعنى والموضوع. . . والتخطيط وضع خطة مدروسة. . .» [٩، ص ٢٤٤].

ولعل الزهراني قد اعتمد على ترجمة حمدى خميس ، والذي - رغم غزارة علمه ، وعظم مجهوده في مجال التربية الفنية خاصة - فضل كلمة تخطيط . وجميل من الزهراني أنه لم يتابعه في ترجمة المرجع نفسه وهو *Creative and Mental Growth* ، فترجمه «النمو العقلى والابتكارى» ، رغم عدم وضوح السبب في تقديم كلمة العقلى على الابتكارى . وقد ترجمه حمدى خميس «الخلق والنمو العقلى» ولعل الترجمة الأقرب إلى الصواب : هي «النمو العقلى والإبداعي ، » فالخلق ترجمتها creation وليست creative ، لأن هذه الأخيرة صفة تعني المبدع وهي صفة مشتقة من الإبداع creativity [١٠ ، ص ٣٨٨] .

وعلى كل فإن المراحل التي ذكرها لونفيلد هي :

١ - مرحلة الخربشة غير الموجهة disordered scribbling ، وتبدأ عندما يبلغ الطفل نحو ثمانية عشر شهرا [١١ ، ص ص ٩٠ - ٩١] .

٢ - مرحلة الخربشة الموجهة وتستمر من الثانية حتى الرابعة .

٣ - المرحلة التصويرية (التمثيلية) الأولى ، وقد ترجمها حمدي خميس «مرحلة تحضير المدرك الشكلى ، وتبدأ من سن الرابعة وتستمر إلى سن السابعة . » [١١ ، ص ١١٧] . ويلاحظ أن الزهراني لم يترجم الاسم كاملا ، بل ترك الجزء الرئيس من العنوان ، والذي ترجمه حمدي خميس ، ومن هنا جاء الخلاف بينهما في الترجمة . والاسم كما أورده لونفيلد كاملا هو : First Representational Attempts : The Preschematic Stage 4 - 7 years .

٤ - مرحلة الإدراك لمفهوم الشكل ٧ - ٩ .

٥ - مرحلة محاولة الواقعية ٩ - ١٢ .

٦ - المرحلة الواقعية (ماقبل المراهقة) ١٢ - ١٤ .

٧ - مرحلة المراهقة وتبدأ من سن الرابعة عشرة إلى سن السابعة عشرة .

ولعل المؤلف قد اختار أن يجعل المرحلتين الأوليين مرحلة واحدة لاشتراكهما في الاسم ، وأن لونفيلد قد فعل ذلك ، لكن لونفيلد في معالجته لهذه المرحلة فرّق بينهما . أما مرحلة المراهقة ، فقد أثبتها لونفيلد بوصفها مرحلة قائمة بذاتها ، وحتى لو اكتفى القارئ بدمج المرحلتين الأوليين في واحدة ، فإن عدد المراحل يكون ست مراحل متمايزة وليس خمس مراحل كما في الثنائية .

الثنائية بين الأصالة والتقليد

يتضح للقارىء - وبصورة واضحة - أن لصاحب الثنائية أسلوبه الخاص وطريقته المميزة له في ترتيب قضايا التربية الفنية، وفي طريقة معالجته لتلك القضايا.

ومما يميز أسلوبه أنه يستطيع أن يدخل ما يقتبسه من نصوص بطريقة جيدة تجعل القارئ يحس بانسجامها في النص، وبمقاربة أسلوبها ونسقها التركيبي والبلاغي واللغوي العام للأسلوب الذي كُتبت به سائر أجزاء الثنائية. ولعل مما ساعده على ذلك أن المؤلف قد قام بترجمة النصوص كلها بنفسه. فالسواد الأعظم من النصوص مقتبس من مراجع كتبت باللغة الإنجليزية.

يقول الزهراني في (١) من الثنائية: «من حيث التخطيط والإعداد والإشراف والإدارة فأصبح يعتمد حاليا على الأفكار الوطنية المثمرة والممثلة لصلب عقيدتنا وانتمائنا وأصالتنا الوطنية، وإن كانت تلك الكوادر الوطنية في غالبها متأثرة بنظم التعليم السائدة في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض النظم الأوربية» [٤، ص ٦٧]. فالأصالة لا تمنع استعراض ما لدى الآخرين ومحاولة فهمه وهضمه والاستفادة منه، كما هو معروف. والذي يقرأ النص السابق يتوخى من المؤلف ألا يتأثر هو الآخر وأن يبدأ تحقيق الأصالة.

غير أن الثنائية تأثرت تأثرا واضحا بالتربية الفنية الأمريكية. ويتضح ذلك من كثرة المراجع الأمريكية المستقاة منها المادة بصورة ليس فيها توازن. فالمؤلف قد أهمل مراجع البلاد الأخرى وأساليبها ولم يأخذ حتى من إنجلترا التي تأثر بها النظام الأمريكى شيئا رغم غزارة ما كتب فيها قديما وحديثا. كما أنه لم يأخذ من فرنسا، التي هي حاضرة الفن، ولا من ألمانيا، وكلاهما مشهود له بالتفوق في مجال التربية الفنية. ولا تُعَدّ اللغة حاجزا، فما ترجم في هذا المجال غزير يملأ المكتبات العامة والأسواق.

غير أن الأصالة تتضح من معالجة الزهراني لعدد من المواضيع. وعلى سبيل المثال، فإن وصفه للمعلم ولما ينبغي أن يتصف به يعد قمة في الأصالة، فهو وصف دقيق ومنظم، ورغم اقتباسه من آراء ممن سبقوه فقد استطاع أن يوجد تعريفا أو وصفا متكاملا لما ينبغي أن يكون عليه معلم التربية الفنية [٢، ص ص٨٣ - ٨٨].

أما في موضوع كموضوع المعارض [١، ص ص ٩٧ - ١٠٣] فإن التقليد واضح، إذ إن المؤلف لم يضف كثيرا على ما كتبه البسيوني وحمدي خميس، ولا شك أن الزهراني

الذي استعرض كل هذه المراجع الغربية، ملم بما فيها من مواضيع تعالج المعارض، فلو أضافها لهذه وقارن بينها لأخرج للقارئ موضوعا أصيلا عن المعارض.

لغة الثنائية

معروف أن اللغة هي الوعاء الذي يحمل أفكارنا. وعلى ذلك يكون الاهتمام بها موضوعا رئيسا ينبغي أن يكون في صدارة الأولويات لدى أي كاتب والذي لا شك فيه أن الزهراني ملم بذلك. وهو يدرك بلا شك أن الكتاب الذي سوف يتعامل معه الطلاب يحتاج لاهتمام لغوي أكثر من غيره من الكتب، لأن الطالب يكون في مرحلة اكتساب المعلومات، ومن هذه المعلومات اللغة. فما يراه مكتوبا خطأ ينطبع في حفيظته وتُبنى عليه معلومات أخرى، وقد يكون من العسير عليه تصحيح ذلك الخطأ الذي انطبع في ذهنه.

وعلى الرغم من معرفة الزهراني بكل ذلك، فإن الثنائية تحمل أخطاء نحوية وصرفية وبلاغية وإملائية. ومما لا شك فيه، أن عددا لا يستهان به من هذه الأخطاء طباعية، فمن هذه الأخطاء ما ورد في (١)، ص ١٩، سطر ١٠ «الأكاديميات الذي تصبون» والصواب: التي تصبو. ص ٢٣، سطر ٤ «المتخلفة» والصواب: المختلفة. ص ٢٦، سطر ١٠ «كان هناك أيضًا فرصًا متزايدة» والصواب: كانت هناك فرصٌ متزايدة. ص ٢٧، سطر ٣ «تعود جنسيته إلى الإنجليز» والأفصح إنجليزي الجنسية. ص ٣٣، سطر ٧ «والمدرسين أيضًا تقبلوا التحكم القاهري» والصواب: وتقبل المدرسون أيضًا التحكم القهرى. ص ٣٣، سطر ١٧ «الفن كنشاط ذا علاقة» والصواب: ذي علاقة. ص ٣٣، سطر ٢١ «للتعبير عن ذاتهم» والأصح: عن ذواتهم فلكل واحد ذاته الخاصة ولا يمكن أن يشتركوا في ذات واحدة. ص ٣٤، سطر ٦ «كأنهم فنانون مبتكرون ذاتيي التعبير» والأصح: كأنهم فنانون مبتكرون لهم قدراتهم التعبيرية الذاتية. ص ٤٤، سطر ٤ «مبدأ القرائيون» والصواب: القرائنيين. ص ٤٩، «محمد البسيونى» والصواب: محمود البسيونى. ص ٥٠، «عبادة» والصواب: عبارة. ص ٦٢، سطر ٤ (من أسفل) «يتطلب» والصواب: تتطلب. ص ٦٥، سطر ٣ (من أسفل) «لان تدخلٌ مثل هذا» والصواب: لأن تدخلا والأفصح: مثل هذا التدخل. ص ٧٥ وص ٩١ وص ٩٥، السطر قبل الأخير «الغير تام»، والأفصح: غير التام، فأداة النفي لا تقبل التعريف. ص ٧٩، سطر ٦ (من أسفل) «بينما المنظرين الفعليين قد يجادلون»

والصواب : وقد يجادل المنظرون الفعليون . ص ٨٥ ، سطر ٦ «فعلماء النمو لديهم دافعا قويا لإثارتهم (الأطفال)» ، والصواب : ولدى علماء النمو دافع قوي لإثارة الأطفال ، والأفصح دوافع قوية . ص ٨٧ ، سطر ٣ (من أسفل) "Theropeutic" والصواب : "Therapeutic" . ص ٨٧ ، سطر ٩ «وجمليا» ، والصواب : وجماليا . ص ٨٩ ، سطر ٣ «المخهور» ، والصواب : المهجور . ص ٩٠ ، سطر ٧ (من أسفل) «الدافع الرمزي» والأصح : الدوافع الرمزية . ص ٩٠ ، سطر ٨ (من أسفل) «آلثة» والأصح : أكثر . ص ٩٣ سطر ١ «أن هناك شئ ما» والصواب : شيئا . ص ٩٣ ، السطر الأخير «الرؤيا» والصواب : الرؤية . ص ٩٤ «وسايطا فنيا» ، والصواب : وسائط فنية . ص ٩٧ «غير عاديا» ، والصواب : غير عادى . ص ٩٨ «اننا كمدرسون مولعون» والصواب : كمدرسين مولعين . ص ١٠٠ آخر سطر «يكون موجه» والصواب : موجها . ص ١٠١ ، سطر ٢ «القياس العلقي» ، والصواب : العقلي . ص ١٠١ «حمل المسيرة» والأصح : قيادة المسيرة ، ويمكن حمل المسؤولية أو الأعباء . ص ١١١ ، المرجع رقم ٦ "Instanat" والأصح Instant . ص ١١٢ ، المرجع ١٥ "mintal" والصواب : mental . ص ١١٢ ، المرجع ١٥ "1847" والصواب : 1947. ص ١١٢ ، المرجع ٢١ "Inititives" ، والصواب : Initiatives . ص ١١٢ ، المرجع ٢٢ "theoritical" والصحيح theoretical .

أما الجزء الآخر من الثنائية (٢) ، فإن أخطاءه أقل من (١) . ونذكر منها : ص ٢١ ، سطر ٣ (من أسفل) «للمتسفيدين» والصواب : للمستفيدين . ص ٣١ ، سطر ٥ «يختلف عليه اثنين» والصواب : اثنان . ص ٣٢ ، سطر ٩ «إذا عرض التلاميذ الإدراكية» والصواب : إذا أبدى التلاميذ الجوانب الإدراكية . ص ٣٤ ، سطر ٦ (من أسفل) «حسن تصويبها» والأصح : «حسن استخدامها» . ص ٣٨ ، سطر ٨ (من أسفل) «التمصيل» والصواب : المتصل . ص ٤٠ ، سطر ٩ «يوجه» ، والأصح : يشير فالتوجيه يحمل معنى الأمر . ص ٤١ ، السطر الأخير «بالضبط» والأفصح : تماما . ص ٤٢ ، سطر ١٣ «جدرى» ، والصواب : جدوى . ص ٤٨ ، سطر ٩ «الظاهر» والصواب : الظواهر . ص ٤٩ ، سطر ٨ «غير عاديا» والصواب : غير عادي . ص ٥٩ ، السطر ٢ (من أسفل) «مهدا» والصواب : مهددا . ص ٥٩ ، السطر الأخير «يصبح التحضير واجب» والصواب : واجبا . ص ٦٢ ، سطر ٩ (من أسفل) «واحتيجاتهم» والصواب : واحتياجاتهم . ص ٦٦ ، سطر ٦ «العلمية»

والصواب: العملية. ص ٨٠، سطر ٩ «استخدام الحقيبة (البورت فوليو Portfolio" والترجمة الأدق: الملف الفني. ص ٨٣، سطر ٣ (من أسفل) «يوجَّه متدنيي المستوى» والصواب: يُوَجَّه ذوو المستويات المتدنية. ص ٨٤، سطر ٨ «الناشئية» والصواب: الناشئة. ص ٩٠، سطر ٦ «الابتكرية» والصواب: الابتكارية. ص ٩٣، سطر ٤ (من أسفل) «الحظ» والصواب: الخط. ص ١٠٢ «تدريس هذه المادة وتباول الآراء والأفكار حولها» والصواب: تبادل بالدال ولو لم تكن هذه العبارة صادرة عن حادب على التربية الفنية لظن القارئ أن المقصود بها الإساءة للمادة فإثبات الواو هنا بدل الدال بليغ جدا لمن أراد الإساءة لهذه المادة. (ومعلوم أن الزهراني بعيد من هذا وقد قوّله الطابع ما لم يقل). ص ١٠٢، سطر ٤ (من أسفل) «صورة صادرة لاعمال» والصواب: صورة صادقة. ص ١٠٥، المرجع الأول "Inplementation" والصواب: Implementation. ص ١٠٥، المرجع ٣ "Feildman"، والصواب: Feldman. وفيه أيضًا "englewood" ينبغي أن يكون حرف الـ e كبيرا E أي Englewood لأنه علم. ص ١٠٧، المرجع ٣١ "Tge Art"، والصواب: The. ص ١٠٨ المرجع ٥١ غير مكتمل.

ومن الأخطاء التي أصبحت تبدو عادية عند كثير من الناس استخدام حرف الكاف في غير موضعه. وأصل الكاف للتشبيه ويعني «مثل» أو «يشبه» كما في «هي كالبدر» لكن اعتاد الناس على استخدامه في سياقات من مثل: أريد أن أعمل كمعيد وهو يعمل كتاجر بدلا من يعمل معيدا أو هو يعمل تاجرا. ولم تخل الثنائية من هذا الاستخدام، كما في (١) ص ١٨ «من يعمل كمدرس» والصحيح: من يعمل مدرسا.

الترجمة والتعريب في الثنائية

من الأمراض اللغوية السائدة في هذا العصر استخدام التعريب وهو ما يسمى transliteration بدلا من الترجمة وهي الـ translation. ومظاهر هذا في حياتنا اليومية كثيرة. ولافتات الأسواق والطرقات توضح ذلك من مثل محلات البنشر وهي تعريب للكلمة الإنجليزية puncture، ومحلات السيراميك ceramic بدلا من الخزف. أما المنتجات الصناعية وما كتب عليها فحدث ولا حرج.

وحدوث مثل هذه الأمراض اللغوية كما يسميها علماء اللغة وتفشيها بين العامة

شيء قد يُحتمل. أما أن يصل التعريب إلى المراجع العلمية، وإلى قاعات المحاضرات بالجامعات، فهذا شيء يجدر الاهتمام به لخطورته. ومما لا شك فيه أن الزهراني يعلم خطورة هذا الموضوع تماما. لكنه بلا شك يكون قد تعود على كثير من هذه المصطلحات - كما تعودنا جميعا - وأصبحنا نتعامل معها بشيء من الألفة ونفسح لها المجال في كتاباتنا ومحاضراتنا. وقد اشتملت الثنائية على عدد من المفردات المعربة التي يمكن ترجمتها: ومن ذلك كلمة الفسيولوجي في (١) ص ٤٢، سطر ٧ وهي physiology، والأيدولوجيات ideologies (١) ص ١٠٨، السطر الأول. ومنها أيضًا كلمة استديو studio المرسم (١) (ص ٢٥، سطر ٦ وغيرها)، ومنها الكاميرا camera (١) ص ٩٢، سطر ٥ من أسفل، ومنها كلمة الروتين routine (١) ص ٢٥، سطر ٧، ويقابلها بالعربية الأعمال الرتيبة أو الإجرائية أو العادية اليومية، ومنها أيضًا الفولكلور folklore التراث الشعبى (١) ص ٤٢، سطر ٧، وغير ذلك.

وقد استخدم الزهراني (إضافة إلى ما سبق) طريقة النحت التي أكثر منها منير البعلبكي في قاموسه *المورد*، وذلك من مثل العصبيعضلى في (١) ص ٥٥، السطر الأخير سطر ١٨، وأفضل منها وأيسر للقراء العصبى العضلي. ولا يعد مقابلها الإنجليزي نموذجا يقتدى به. ومن ذلك أيضًا التحليلنفسى كما في (١) ص ٨٧، سطر ٧ بدلا من التحليلي النفسي. وكذلك الإدراكيحسي بدلا من الإدراكي الحسي. ومنها أيضًا الداخليمخية بدلا من الداخلية المخية، وغيرها كثير منتشر في ثنايا الثنائية.

وقد تأثر الزهراني باللغة الإنجليزية وسياقها عند ترجمة بعض العبارات مما جعل بعض الجمل تبدو غريبة بعض الشيء، ومن ذلك قوله «فإنهم حرفيا حرفيا تكون» (٢) ص ١٩، سطر ٨ ولعلها ترجمة للجملة . . . they literally have. ومن ذلك قوله «إذا عرض التلاميذ» (٢) ص ٣٢، سطر ٩، والواضح من السياق أنه يقصد ترجمة If the students exhibit. وكلمة exhibit ينبغي أن تُترجم في هذا السياق إذا أبدى التلاميذ. ومن ذلك قول المؤلف «تجعل ممكنا للتلاميذ استخدام» (٢) ص ٣٩، سطر ١٣ بدلا من: تمكن التلاميذ من استخدام. ومنه أيضًا «عناية معتبرة» ترجمة considerable attention. ومن ذلك أيضًا الأرضية المتقدمة والأرضية المتأخرة، وهذه ترجمة حرفية لكل من foreground و background. ومنها أيضًا «تدعو إلى عمل أحزمة الحرب ورفع المعنوية»، والصواب: تدعو

إلى شد أحزمة الحرب ورفع الروح المعنوية .

ويبدو التأثر بالإنجليزية في استخدام الفاصلة في العربية مكان الواو ، واو المعية ، فمعروف أن الفاصلة (الإنجليزية) comma تقوم مقام and ، لكن في العربية لا يحدث شيء من ذلك .

ومن التعابير الغربية أيضًا «كما يعتقد عقلك لها أن تكون» . (١) ص ٩٣ ، سطر ٨ . وغير ذلك .

الخلاصة والتوصيات

على كل ، فإن علي بن يحيى الزهراني قد بذل مجهودا كبيرا جدا ومقدرا في تأليف ثنائيته المكونة من (١) *في تاريخ التربية الفنية ونظرياتها* و (٢) *دراسات في طرق تدريس التربية الفنية* . ولتمكنه من مادته وسعة أفقه ، فالباحث على ثقة من أنه سيعرف القصد من وراء هذه الدراسة . وهو أولا أن تخرج الثنائية في ثوب جديد مكتمل في طبعاتها القادمة إن شاء الله ، وثانيا أن تعم الفائدة كل القراء بوصول عمل متكامل لهم .

وأختم هذه الدراسة بالتوصيات التالية :

١ - أقترح على الأخ الزهراني عمل هوامش footnotes لكل الأعلام والمصطلحات التي قد تبدو جديدة على القارئ العادي .

٢ - التخلص من عدد كبير من النصوص غير الضرورية مع الاحتفاظ بالأفكار الواردة فيها والإشارة لمصادرها .

٣ - شروح بعض طرق التدريس التي وردت ومنها طريقة سميث Smith .

٤ - إضافة أعلام التربية الفنية في كل من إنجلترا وفرنسا ، فمجهوداتهم هي الأصل لكل ما يجري بالولايات المتحدة .

٥ - إضافة كشاف للموضوعات ، وكشاف آخر للأعلام لتسهيل الوصول إليها ، مع إضافة ثبت للمصطلحات حتى يخرج الكتاب في صورة علمية دقيقة .

٦ - عرض الكتاب على لغوي مختص لمراجعته وتنقيحه .

المراجـــع

[١] الزهراني، علي بن يحيى. *دراسات في طرق تدريس التربية الفنية*. جدة: دار المسافر، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م.

[٢] Lauer, David A. *Design Basics.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1985.

[٣] فضل، محمد عبد المجيد. *التربية الفنية، مداخلها وتاريخها وفلسفتها*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م.

[٤] الزهراني، علي بن يحيى، *في تاريخ التربية الفنية ونظرياتها*. جدة: دار المسافر، ١٤١٦هـ١٩٩٦م.

[٥] Chilvers, Ian. *The Concise Oxford Dictionary of Art and Artists.* Oxford: Oxford University Press, 1992.

[٦] Wygant, Foster. *Art in American Schools in the Ninteenth Century.* Cincinnati: Interwood Press, 1983 .

[٧] Eisner, Elliot W. *The Role of Discipline Based Art Education in America's Schools.* Los Angeles: The Getty Centre for Education in the Arts, 1985 .

[٨] البعلبكي، منير. *المورد، قاموس إنجليزي عربي*. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٢م.

[٩] أنيس، إبراهيم، وآخرون. *المعجم الوسيط*. القاهرة: دار إحياء التراث العربي، ١٩٧٣م.

[١٠] فضل، محمد عبد المجيد. «المهارات الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودور التربية الفنية فيها.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م ٤، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* (٢) ١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م، ٣٧٩-٤٠١.

[١١] Lowenfeld, Victor. *Creative and Mental Growth.* New York: MacMillan , 1964.

A Critical Study of al-Zahrani's Works on Art Education

Mohamed Abdel Mageed Fadl

Associate Professor, Dept. of Art Education,
College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research studies the two books which were written by Ali al-Zahrani and published in 1996. The two books are : "On the History and Theories of Art Education," and "Studies in the Methodology of Art Education." Numerous factors have encouraged the researcher to treat the two books as one unit . Some of these factors are the similarities in form (like the style of writing, the size, the colors, the time of publication), while others are similarities in content, as the two books seem to completely cover the realm of art education particularly in Saudi Arabia . The language of the book was also studied and a few ammendments were made regarding linguistic, grammatical, typographical and transliterational errors. This was done in the hope of introducing the two books in the best form that they deserve, particulary because they are the first books on art education to be written by a Saudi writer.



مجلة جامعة الملك سعود، م ١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٦٥-٨٨ (١٤١٨هـ/١٩٩٨م).

النمذجة في مجال التخطيط التربوي بين النظرية والتطبيق

أنمار مصطفى الكيلاني و محمد عيد ديراني

أستاذان مشاركان، قسم الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية،
الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

ملخص البحث. تدعو الحاجة الماسة إلى تعرف أساليب علمية فعالة تخدم أغراض التخطيط التربوي من حيث النظرية والإجراء ومن ثم التوصل إلى خطط فعالة. ومن هذه الأساليب العلمية النمذجة modeling واستخدامها في التربية. وبناء على ذلك، فقد هدفت هذه الدراسة إلى توضيح هذا المفهوم وتقديمه إلى المخطط التربوي ضمن المجالات التالية: مفهوم النموذج، وعلاقة هذا المفهوم بالنظرية وتفاعلهما معا، وأهمية تطوير النماذج في مجال التربية وحل المشكلات. كما هدفت هذه الدراسة إلى تحليل النماذج عن طريق تعرف العلاقات الداخلية للنموذج واستخداماته وأنواعه، وربط النمذجة بالمجال التربوي، والإشارة إلى توظيف النماذج في مجالات التخطيط للتلميذ ولأعضاء هيئة التدريس، ولإيجاد الحلول المثلى لمشكلات التربية. كما قدمت الدراسة للمخطط التربوي مفهوم النموذج المقلد. وكذلك أوردت الدراسة مجموعة من البحوث الأجنبية والعربية التي طورت نماذج أو استخدمتها في مجال التخطيط التربوي. وفي النهاية أوصت الدراسة بأن تستخدم النماذج في مجال التربية وتطوير نماذج جديدة لإدراك تخطيط فعال بنّاء.

مقدمة

يطور الإنسان عبر السنين معرفة متراكمة نتيجة مروره بتجارب وخبرات عامة وخاصة يورثها إلى الجيل اللاحق لتسهم بالمعرفة الإنسانية، ولذا، فإنه من النادر أن تبقى المبادىء العامة في حياته ثابتة عبر الزمن. فهو يغيرها حسب تفاعله واكتسابه المعارف المناسبة لفهم ذاته وبيئته، وهو يطور مجموعة من المبادىء المجردة التي تشكل بالنسبة له نظرية مكونة من مجموعة من الأسس المتلاحمة التي رسخت في نفسه. وتقوم هذه الأسس بالتهيئة لمبادىء

معرفية تشكل من خلالها النماذج التي يمكن أن يعبر عنها بأنها حدود نظرية أو تشكيلة مكونة من عدة فرضيات. وبما أن النظريات عامة، والعام يصعب قياسه وفحصه، لذلك يلجأ لأخذ بعض الأجزاء الممثلة لهذا العام ليفحص ويقوّم. وباعتبار أن النماذج عبارة عن تعبيرات جزئية للنظريات، لذا يفترض أنه بالإمكان التوصل إلى فحص النظرية، وهذا يتم بعد عملية بناء النموذج وتطبيقه وفحصه. وعلى هذا الأساس ترفض الفرضية أو لا ترفض، أو قد يؤدي كل ذلك إلى دراسات لاحقة لتنمية المعرفة.

يرى بارتون Barton [١، ص ٢٥-٢٦] أن استخدام النموذج يؤدي إلى فحص الفرضية التي بني على أساسها ذلك النموذج ويمكن إعطاء حكم على فرضية ما من خلال نتيجة تطبيق النموذج العملي كما يرى أن العلاقة بين النظرية والنموذج ودراسة النموذج تؤدي إلى نمو المعرفة.

ويرى كينزفتش Kenezevich [٢، ص ٦٠] أن النماذج عبارة عن الجسور التي تصل بين النظرية والواقع العملي لذلك فإن بناء النماذج يعتبر خطوة ضرورية في عملية البحث الإجرائي إذ أنه يقصر الهوة بين ما يدرسه المرء نظريا وبين ما يطبقه عمليا في حياته الوظيفية. ولذلك يمكن تعريف النموذج بأنه: الاتجاه العقلي المولد من مجموعة من المفاهيم المتفاعلة والمتداخلة والتي تملك خاصية التداخل مع العالم الحقيقي. هذا ويرى البعض أن النظرية والنموذج متداخلان مترادفان إذا قدما شيئاً له هدف واحد واضح. ويعرف قاموس وبستر Webster النموذج بأنه: أي شيء مشابه لشيء آخر تماما؛ النموذج مصغر لشيء ما؛ النموذج عبارة عن مثال مقلد [٣، ص ٣١٩].

إن النموذج عبارة عن تمثيل للواقع، وهو جزء مبسط للحقيقة ويشمل الجوانب المهمة التي تساعد في فهم وضبط أفضل للظواهر المدروسة، كما أنه تقريب رمزي للموقف الحقيقي، ولذا فهو ليس تاما لأنه لا يمثل الحقيقة كلها ولكنه إما أن يقدم شيئا فيرمز له بالنموذج للشيء model of أو أن يقدم في شيء ويرمز له النموذج من أجل شيء model for. وفي كلتا الحالتين يعتبر النموذج أداة تفكير وتحليل، وقد عبر عن ذلك كرون Krone بقوله إن النموذج تبسيط مجرد للواقع ويحتاج بناؤه إلى قدرة ذهنية مبدعة [٤، ص ١٠].

إن التخطيط التربوي بحاجة إلى تطوير نماذج وتقليد نماذج تساهم في عملية البحث التربوي والتطوير، وهذا الجانب من المعرفة يشمل في العادة أمورا كثيرة تحتاج إلى تقريب

المفهوم بين ما هو نظري وما هو عملي في الواقع التربوي. والذي يتبادر إلى الذهن عادة أن التربية تعتمد في أغلب الأحيان على الاقتصاد في بناء وتقليد النماذج. والواقع أن هذا القول تدعم صحته أمور ثلاثة هي:

١ - أن ما كتب في موضوع النمذجة في العلوم الاجتماعية قليل جدا، كما أنه يلاحظ أن هنالك عدم رغبة في طرق هذا المجال ضمن ميدان التربية، مما أدى بالتالي إلى محاولة البحث عن مخارج أخرى، فظهر الاعتماد على النماذج الاقتصادية الجاهزة والبحث عن نماذج قريبة من موضوع التربية، والتي كان أقربها للموضوع النماذج الاقتصادية والرياضية.

٢ - يلاحظ أن الكثير من المشاكل التربوية، وخاصة ما يتعلق منها بالإدارة التربوية، تنبع من جذور اقتصادية مما أدى إلى ظهور الحاجة إلى دراسة هذه الجذور والتعمق فيها، بحيث أصبح هنالك أدب وكتابات كثيرة حول مواضيع تربوية اقتصادية متداخلة ومتكاملة، مما أدى بالتالي إلى نشوء فرع جديد من فروع المعرفة يدعى الاقتصاد التربوي، والذي اعتمد على عمليات التقويم الاقتصادية التي يمكن استخدامها في مجال التربية كأدوات تقويم صادقة وثابتة.

٣ - هنالك أوجه واضحة في موضوع التربية يمكن بكل تأكيد تبسيطها إلى مدخلات وعمليات ومخرجات، ومن ثم تشكيلها كنماذج تستعمل فيها سلسلة من المعادلات لحساب هذه الأوجه، وخاصة ما يتعلق منها بالقطاع الإنتاجي production sector ، وهذا من الأسباب الرئيسية التي أدت إلى الاعتماد على الاقتصاد والرياضيات في تطوير وبناء النماذج التربوية.
ومع هذا، فيجب ألا نضع في اعتبارنا أن التربية لا يمكنها النمذجة إلا معتمدة على هذين العلمين من العلوم، وإنما هنالك العديد من العلوم التي يمكن الاعتماد عليها لبناء نماذج تربوية فعالة. ما تقدم ذكره سوغ القيام بدراسة نظرية وتطبيقية للنمذجة في مجال التخطيط التربوي تهدف إلى تعريف النماذج وطرق بنائها واستخداماتها العملية في مجال صناعة القرار التربوي.

وعليه يمكن تلخيص مشكلة الدراسة بمحاولة تعرف المقصود بالنمذجة في مجال التخطيط التربوي وكيفية بناء وتطبيق النماذج التربوية.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى تقريب مفهوم النموذج إلى أذهان المخططين التربويين عن

طريق توضيح هذا المفهوم وتعريفه وطرح أهميته وأشكاله واستخداماته وطرق توظيفه في مجال اتخاذ القرارات والتخطيط التربوي . كما هدفت هذه الدراسة أيضا إلى تبيان إمكانية التطبيق العملي للنماذج وطرق تطويرها . وبناء على ذلك يمكن القول إن الدراسة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ - ما المقصود بالنموذج؟

٢ - ما الجوانب النظرية التي تبنى عليها النماذج؟

٣ - ما إمكانية التطبيق العملي للنماذج والتي يمكن أن تستخدم في مجال التخطيط التربوي؟

تحديد المصطلحات

تتطلب الدراسة تحديد المصطلحات التالية وذلك لطرح فهم أشمل لمجرياتها .

- *النموذج model* : تتبنى الدراسة تعريف كنيزفتش للنموذج والذي يرى أن النموذج اتجاه عقلي يتولد من مجموعة من المفاهيم والعلاقات المتداخلة والتي ترتبط مع العالم الحقيقي. والنموذج تمثيل للواقع وتبسيط له يحتاج إلى قدرة مبدعة خلاقة لتشكيله .

- *التخطيط التربوي educational planning* : لتخطيط عملية وضع الأهداف وإيجاد الطرق للوصول إليها [٥ ، ص ١٠٩]. وبربط هذا التعريف بالتربية فإن التخطيط التربوي يعني استخدام الحكمة في تحديد السياسة التربوية والأولويات لنظام التعليم ([٦ ، ص ١٣] .

- *النظرية والتطبيق theory and practice* : تعرّف النظرية عادة بأنها مجموعة من المسلمات التي تستخلص من إجراءات رياضيةمنطقية تخدم غرض مجموعة من القوانين العلمية. أما التطبيق ، فيرتبط بمجال معين من مجالات الحياة تطبّق فيه هذه المسلمات لخدمة أغراض هذا المجال .

حدود الدراسة

تحدد هذه الدراسة بالاعتبارات الأساسية للبحث التربوي ، والتي تشمل هنا الدراسة النظرية للنماذج واستخداماتها وأشكالها وتطويرها وتطبيقها في مجال التخطيط التربوي .

منهجية الدراسة

نهجت هذه الدراسة نهج البحث الأساسي والذي اتبع الخطة التالية للوصول لأهدافها :

- المقدمة النظرية
- الهدف والأسئلة
- الأهمية، المصطلحات والحدود
- النماذج، التعريف والبناء والأنواع
- النموذج المقلد
- تطبيقات في مجال التخطيط التربوي
- التوصيات

النمـــــاذج

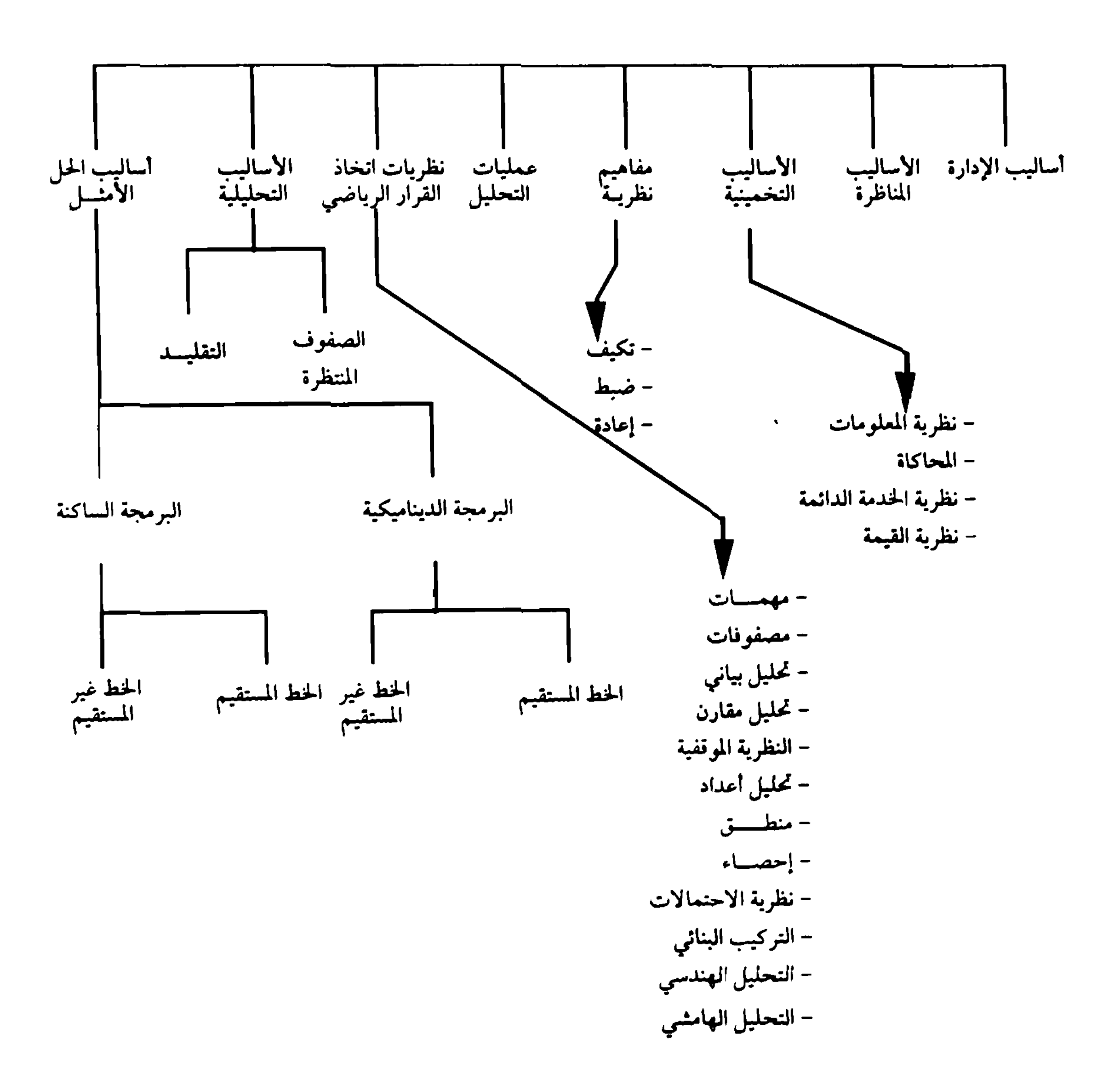
من الجدير بالذكر أن إعطاء تعريف شاف للنموذج ليس أمرا سهلا، وذلك لأن الجهود التي بذلت في مجال التحليل الكمي analytic-quantitative في حقل التربية ما زالت في بدايتها، كما أن هذا المجال بالذات غير مرغوب فيه لدى الكثير من التربويين، إما لصعوبة البحث فيه أو للخوف من الخوض في لججه. وعلى أية حال، فالنماذج بشكل عام تقسّم إلى قسمين رئيسين هما :

١ - النماذج الضمنيـــة implicit models

٢ - النماذج الصريحة explicit models

ونعني بالنماذج الصريحة الممارسات التقليدية في بناء النموذج، والتي تتكون من تركيب علاقات رياضية بين متغيرين أو أكثر. وتعتبر هذه النماذج تصاميم تجريبية لدراسة علاقات رقمية ضمن الظاهرة التربوية. أما النماذج الضمنية، فهي الأحكام الرقمية التي بنيت على تنبؤات من الظاهرة التربوية حول علاقات من النوع الذي لم يحدد بطريقة رسمية.

إن كلا من النوعين السابقين يعتبر تمثيلاحقيقيا لإجراءات عامة لحل المشكلات problem solving، خاصة إذا استخدما في مجال البحث الإجرائي، هذا المجال الذي يحتوي على أساليب عدة تستخدم في حل المشكلات كما يوضحها شكل رقم ١.



شكل رقم ١ . أساليب حل المشكلات في البحث الإجرائي. بالتصرف من [٧].

وأساليب حل المشكلات هذه يستخدمها الشخص المعني في نموذجه المطور لكي يقوم بحل مشكلة . وأكثر المشاكل التي تبحث في مجال التربية هي تحديد المصادر ، وتحديد المصادر هذه تستخدم فيها أدوات رياضية يمكن تصنيفها بالتصنيفات التالية :

- الإسقاطات projections في مجال التربية تهتم بإسقاط أعداد السكان وأعداد الطلبة والنسب بين المعلم والطلبة والأعداد لكل جنس والدخل والرسوم .
- البرمجة بوساطة استخدام معادلة الخط المستقيم .

- البرمجة بوساطة استخدام معادلة الخط غير المستقيم .
-نظرية المنفعــة utility theory.

هذه الأساليب السابقة الذكر تدعم من قبل الحقول التالية :

- الإحصاء التقليدي
  - تحليل الانحدار
  - التوزيع التكراري
  - التقديـرات
  - تحليل التباين
  -عمليات اتخاذ القرارات
- النماذج المقلــدة simulation models
- تحليل سعر المنفعة
- نظام التخطيط للبرنامج وميزانيته PPBS
- نماذج الجرد العام
- نماذج خطوط الانتظار queuing models
- تقدير الحاجات
- برامج الزمن ونماذج الممر الحرج CPM
- أسلوب تقويم ومراجعة البرامج PERT
- الخط التوازني LOB
- أساليب أخرى مثل العرض والطلب ومرونة الطلب

وجميع هذه الأساليب السالفة الذكر تخدم غرض عمل النموذج الأساسي ، ألا وهو فحص الفرضيات وتنظيم واختيار المعلومات وتقويم الأنظمة وتحليلها أو تقليدها كما تخدم أغراض التنبؤ والتحسين والتعريف والقياس لأبعاد ومتغيرات أي نظام أو ظاهرة مدروسة . كما أن النماذج تخدم غرض الحفز والحث على التجريب وإيجاد بدائل ، كما أنها تعتبر شكلا تعليميا جيدا . والنموذج أيضا يعتبر مقللا للمخاطرة وكلفة المشروع القائم .

بنـــاء النمـــاذج

إن المحك الأول الذي يقاس به النموذج هو درجة تمثيله للحقيقة ودرجة الفائدة منه. ففاحص النموذج يضع عادة في اعتباره إمكانية النموذج للقبول acceptability، وكذلك كونه معقولا credible وذا علاقة بالظاهرة المدروسة relative وفيما إذا كان له بدائل، ومن هنا فبناء النموذج يحتاج إلى مهارة وعلم، مع أن البعض يؤكد أن بناء النموذج هو فن أكثر منه علم ويرى بايمول Baumol [٨، ص ٣٩٣] أن على باني النموذج أن يتوخى فيه تبسيط الحقائق لكي يسمح بإمكانية التحليل المنظم للظاهرة المدروسة التي سيطبق عليها النموذج، فإذا فشل في وصفها أو التنبؤ ببعض متغيراتها فيجب الابتعاد عنه، إذ أنه لن يؤدي إلى توقع العلاقات الكامنة والحقيقية بين أجزاء الظاهرة، هذا التوقع الذي يعتبر الأساس الأول لعمل النموذج. ولذا فبناء النموذج عملية تحتاج إلى مهارة خاصة. ويرى بانج هارت Banghart أن بناء النموذج model construction يجب أن يتبع الخطوات التالية:

- التعريف بالمشكلة أو الظاهرة المدروسة بمصطلحات محددة وواضحة بحيث يؤدي هذا التعريف إلى تصنيف كمي للمتغيرات.
- رسم خريطة تدفقية بيانية flow chart تظهر جميع خطوات سير النموذج بالتفصيل.
- رسم جميع المعلومات بيانيا.
- توضيح المشكلة من خلال المعادلات الرياضية وتفصيل كيفية حساب هذه المعادلات.
- فحص هذه المعادلات لمعرفة درجة دقتها ومقدرتها على التنبؤ بسلوك الظاهرة المدروسة [٩، ص ٢٣٣].

هذه الخطوات في بناء النموذج يجب أن تؤدي إلى فهم واضح للإجراءات التي تتبع في تطبيق النموذج. وهذا الفهم ينبع من خلال ما يلي:

١) وصف متغيرات الظاهرة.

٢) وصف العلاقة بين هذه المتغيرات.

٣) وضع القيم التي تحكم هذه العلاقات.

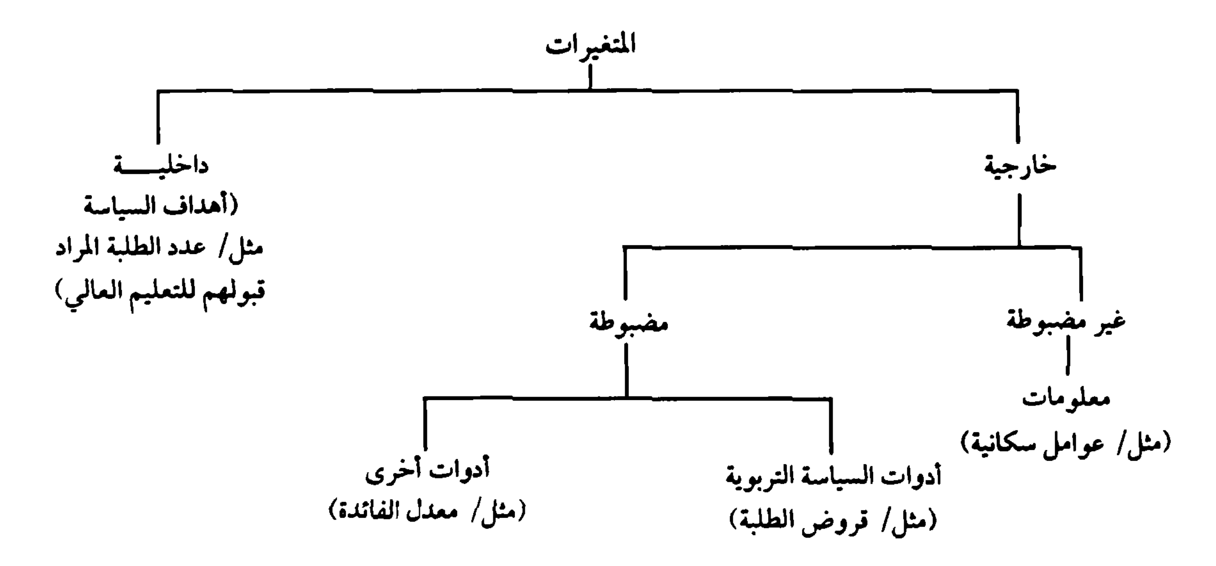
٤) تباين الإجراءات المتبعة التي تؤدي إلى حل المشكلة عن طريق استخدام النموذج.

أما بالنسبة للمتغير variable فهو يعرف على أساس أنه تعبير رياضي يأخذ شكل أية قيمة رقمية وهو رمز في معادلة يمكن استبداله برقم . والمتغيرات في أي نموذج تقسم إلى قسمين :

الأول : متغيرات داخلية endogenous.

الآخر : متغيرات خارجية exogenous.

ويلاحظ أن قيمة المتغيرات الخارجية تؤخذ من خارج النموذج بينما تؤخذ قيمة المتغيرات الداخلية من خلال حل المعادلات التي يتضمنها النموذج ، ومن هنا فإن السببية causality تتجه من المتغيرات الخارجية إلى الداخلية . والفرق الجوهري بين المتغيرات الداخلية والخارجية يكمن في كيفية معالجة هذه المتغيرات لا من وجود طبيعة داخلية لها . فمثلا في نموذج ما يعتبر توفير معلمين لمدرسة معينة حدثا معطيا ، لذا فهو متغير خارجي . وفي نموذج آخر يبحث في الطلب على المعلمين للمرحلة الابتدائية مما يؤدي إلى تصنيف المعلمين كمتغيرات داخلية تتأثر أعدادهم بمسائل معينة كالرواتب والمسافة مثلا . كما أن المتغيرات الخارجية يمكن أن تكون مضبوطة أو أن تكون غير مضبوطة من قبل صانع القرار decision maker . وتعتبر المتغيرات الخارجية المضبوطة أدوات لصناعة القرارات والسياسة التربوية والتي عن طريقها نتوصل إلى تحقيق الأهداف المرغوب فيها للمتغيرات الداخلية . وشكل رقم ٢ يوضح تصنيف المتغيرات في أي نموذج .



شكل رقم ٢ . أنواع المتغيرات ضمن النماذج . بالتصرف من [١٠].

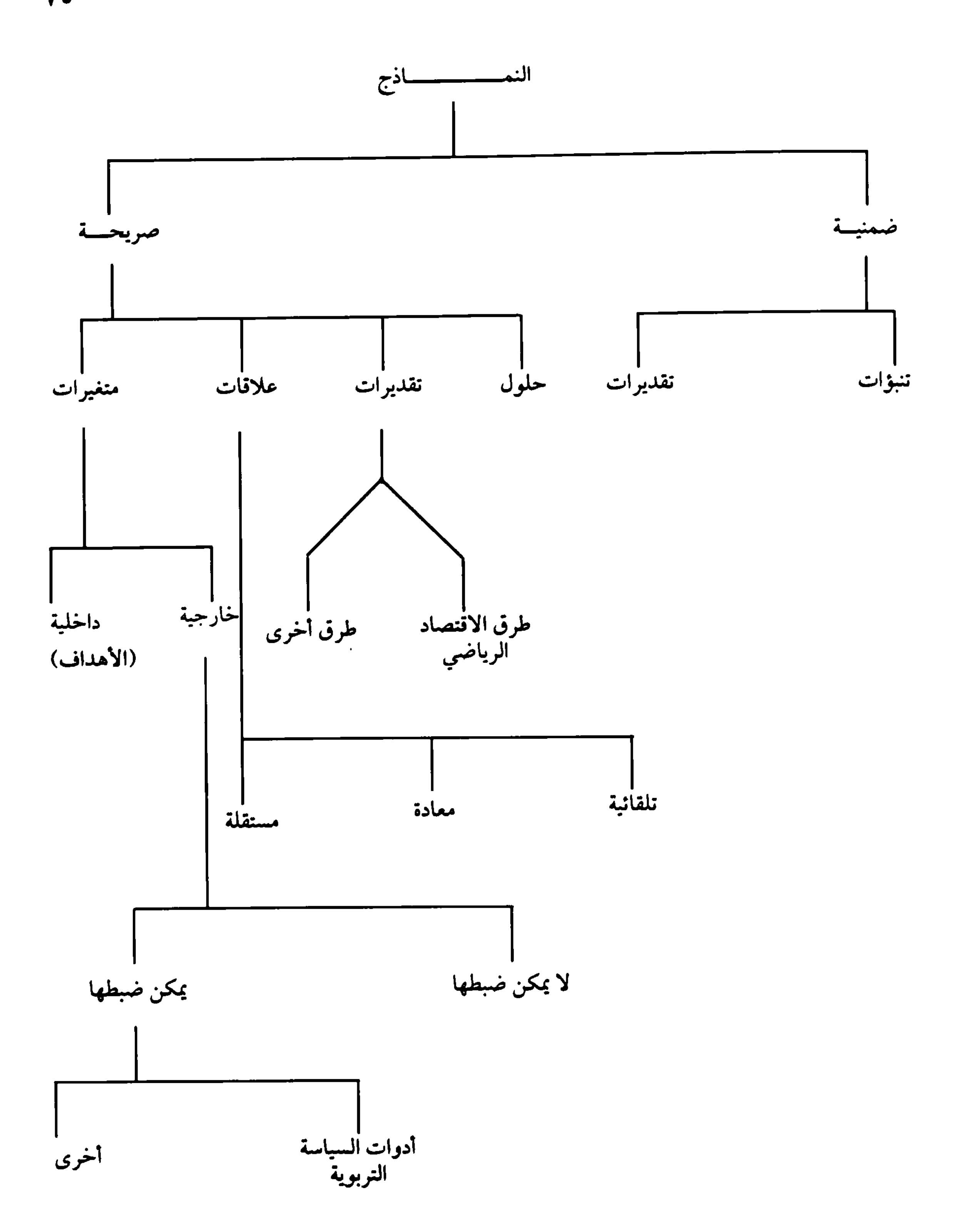
ولفهم أوضح وأعمق للنماذج لا يكفي ترتيب المتغيرات أو تصنيفها فقط، ولكن يجب أن تحدد العلاقات بين هذه المتغيرات، هذه العلاقات يعبر عنها عادة بوساطة معادلات رياضية تظهر طرفين متعادلين في كل جانب من المعادلة وهذه المعادلات تصنف إلى صنوف مختلفة فمنها معادلة الخط المستقيم أو الخط غير المستقيم، أو القطع المكافىء، أو غيرها من المعادلات الأخرى التي تستخدم في مجالات التخطيط التربوي. هذه المعادلات تكون أدوات فحص للعلاقات السالفة الذكر، ولكن هذا لا يعني أنه لا يمكن فحص العلاقات إلا بوساطة الإحصاء، بل من الممكن أن تفحص الأسس التي قام عليها النموذج بوساطة مصادر أخرى، ونعني بها الأشخاص الذين وضعوا هذه الأسس وأعدوها مسبقا.

ولاستكمال حلقة بناء النموذج لا بد من توضيح طريقة حل المشكلة التي بني بسببها النموذج، وهذه تتأتى عن طريق الإجراءات الحسابية للمعادلات والتعليق على طبيعة العلاقات بين المتغيرات. وهنا ينظر إلى مجال الحل solution space وليس إلى النقطة المثالية، وهذا يعني بالطبع وجود حلول كثيرة ضمن هذا النموذج. ومن ثم تأتي المرحلة الأخيرة وهي البحث عن النقطة المثالية optimum point أو الحل الأمثل، وهو اختيار أفضل الحلول المطروحة حسب ما يراه صانع القرار.

وبناء على ما تقدم، فإنه يلاحظ أن عملية بناء النموذج هي عملية متكاملة تؤدي إلى بعضها البعض، وتحتاج إلى فهم عميق لطبيعة العلاقات بين المتغيرات وكيفية الوصول إلى ربطها وحل المشكلة عن طريق حل معادلاتها المكونة للأسس التي يرتكز عليها النموذج. وشكل رقم ٣ يوضح العناصر المختلفة للنماذج.

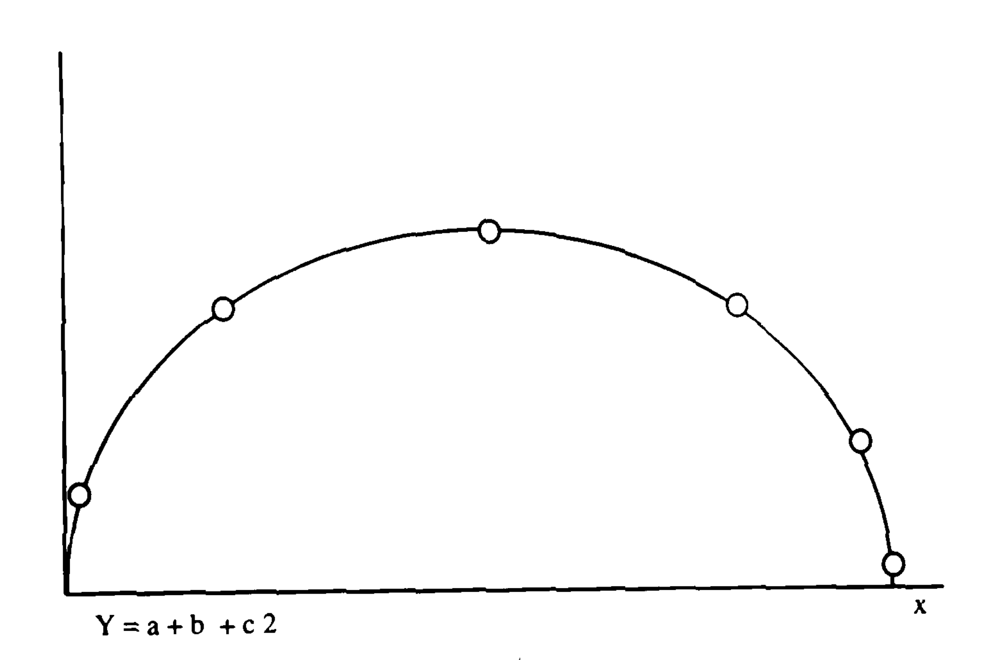
أنواع النماذج

صنف الباحثون في هذا المجال النماذج إلى صنوف يمكن إنجازها بالقول: إن النموذج قد يكون ماديا مثل نموذج لطائرة، أو مفهوميا مثل نموذج الكرة الأرضية، أو مثل نموذج القيمة المتوقعة، أو صوريا كالصور بمختلف أنواعها، أو رمزيا كالهلال أو الصليب، أو ممثلا لشيء مثل الخرائط، أو اقتصاديا. كما يصنف أحيانا على أساس أنه سلوكي وصفي، أو معياري يدل على شيء سيحدث، أو واقعي، أو احتمالي يتضمن عدة احتمالات.



شكل رقم ٣. عناصر النموذج. [١٠، ص ٣١].

وقد يكون ضخما شاملا كبعض النماذج لبعض المجالات الاقتصادية، أو صغير الحجم كالبنية الحقيقة للذرة. وقد صنفها Banghart إلى صنفين رئيسين: الأول النماذج الرياضية mathematical models، والآخر النماذج المناظرة analogy models. فالنماذج المناظرة هي التي تناظر شيئا ما في الحقيقة. والنماذج الرياضية تمثل عادة مفهوما أو موضوعا أو موقفا، وهي تسير على شكل التطبيق التالي. فمثلاً إذا كانت Y تمثل عمل X وكان بالإمكان تقدير قيمة Y فيمكننا بالتالي تقدير قيمة X، وهذا أدى إلى تشكيل عدة أنواع من المنحنيات على شكل نماذج حية مثل نموذج القطع المكافئ الذي يمثل مسار منحنى (مسار قذيفة) لكرة (انظر شكل رقم ٤)[٩، ص ٢٨٣].



شكل رقم ٤. نموذج مسار قذيفة ممثل للقطع المكافئ.

ويرى كينزيفش أن النماذج يمكن أن تصنف إلى ما يلي [٢، ص ٦٢].

- النماذج المناظرة analog models
- نماذج الاقتران function models
- النماذج الكمية quantitative models
- النماذج النوعية qualitative models

والواقع أن جميع هذه النماذج مترابطة مع بعضها البعض وتعتمد في بعض متغيراتها

على أسس مشتركة، فمثلاً يلاحظ أن النماذج المناظرة تعنى بتمثيل مشابه للخصائص الأساسية للواقع، بينما نماذج العمل يكون لها وظائف شكلت على أساس أعمال ووظائف معينة، بينما النماذج الكمية تقوم وظائفها على تسهيل عملية القياس أو تساعد على الملاحظة كنماذج الاختبارات، والنماذج الكيفية تصنف على أساس الموضوع مثل النماذج الاقتصادية أو التربوية أو الاجتماعية. هذا وقد صنف Deutsch ديوتش النماذج حسب وظائفها إلى أربعة صنوف هي [١١، ص ٣٥٩]:

١) نماذج التنظيم organizing

٢) نماذج ذاتية heuristic

٣) نماذج تنبؤية predictive

٤) نماذج القياس measurative

أما في مجال التعليم فقد صنفت النماذج على الشكل التالي:

أولا: نماذج تحديد المصادر: وهذا النوع من النماذج يرتبط بمدخلات عملية التربية، ويدرس التنبؤ بأعداد الطلبة الذين سيلتحقون بالمدارس والجامعات والمعاهد العليا لمعرفة المتطلبات التي يجب أن تعد لتقابل حاجاتهم. وهذه المتطلبات تصنف على شكل مخرجات تؤدي إلى معرفة النسب بين الطلبة والمعلمين وحجم الصفوف والمصاريف المدرسية والكلفة العامة للدراسة... إلخ. وأكثر هذه النماذج شيوعا من حيث الاستعمالات في أوروبا هو النموذج المسمى CAMPUS وهو اختصار لـ Comprehensive Analytical Methods for Planning in University Systems وهو المناهج التحليلية الشاملة للتخطيط في الأنظمة الجامعية. وهنالك أيضا نموذج آخر وهو RRPM نموذج التنبؤ بالمصادر المطلوبة Resource Requirement Prediction Model، ويبحث هذا النموذج في حساب كلفة كل تلميذ تحت ظروفه الآنية.

ثانيا: نماذج التخطيط للتلميذ: في هذا النوع من النماذج يصنف التلاميذ إلى فئات، ومن ثم تجرى حسابات تنبؤ لأعداد الطلبة الذين سيلتحقون في المؤسسات التربوية المختلفة حسب تصنيفاتهم، وهذه التنبؤات تؤدي بالتالي إلى إعطاء تقديرات رقمية لأعداد المعلمين والإداريين الذين يفترض توافرهم في المستقبل.

ثالثا: نماذج التخطيط للهيئة التدريسية: ينصب الاهتمام في هذا النوع من النماذج على الإجابة عن أسئلة تدور حول توزيع أعمار الهيئة التدريسية، واستخداماتهم،

ومعدلات تقاعدهم، وعدد الأشخاص المثبتين بالخدمة الدائمة tenure ، والنصاب التدريسي للمعلم، وغيرها من الأمور المتعلقة بالمعلمين وارتباطهم بالعمل.

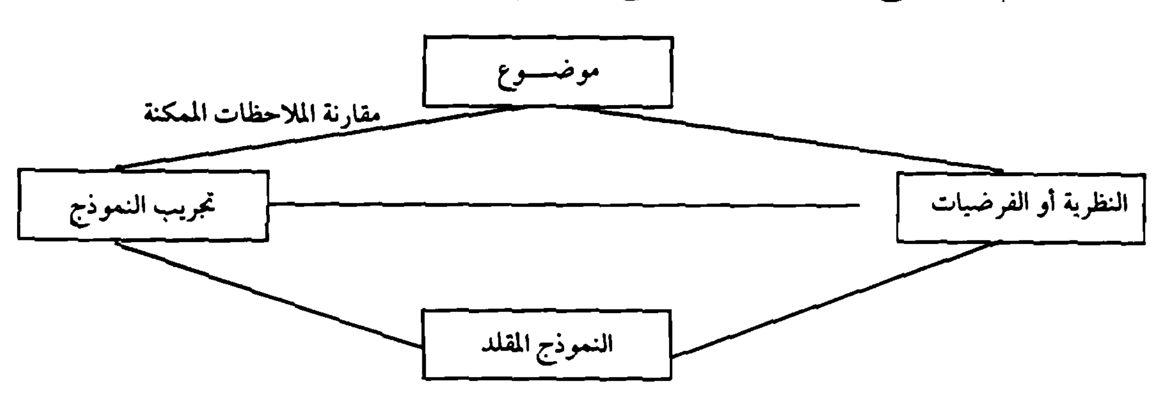
رابعا: نماذج الحل الأمثل: والحل الأمثل يعني إيجاد سياسات ومصادر تعطى أعلى مردود بأقل كلفة لإنتاج معين، على حين تعني بالنسبة للتربية إعطاء أقصى ما يمكن من العوائد بأقل كلفة وجهد ممكن. ونماذج الحل الأمثل هي شكل من النماذج يحتوي في داخله على العديد من النماذج التي تستخدم للوصول إلى هذا الحل.

النموذج المقلد Simulation model

في نهاية التعريف في أشكال النماذج وصنوفها لا بد من التعريف بما يسمى بالنموذج المقلد أو محاكاة النموذج، وهو الذي يتحلى بجميع خصائص النموذج الأصلي، بل ويذهب البعض إلى أنه لا توجد فروق بينهما. ويتصف النموذج المقلد بالخصائص التالية:

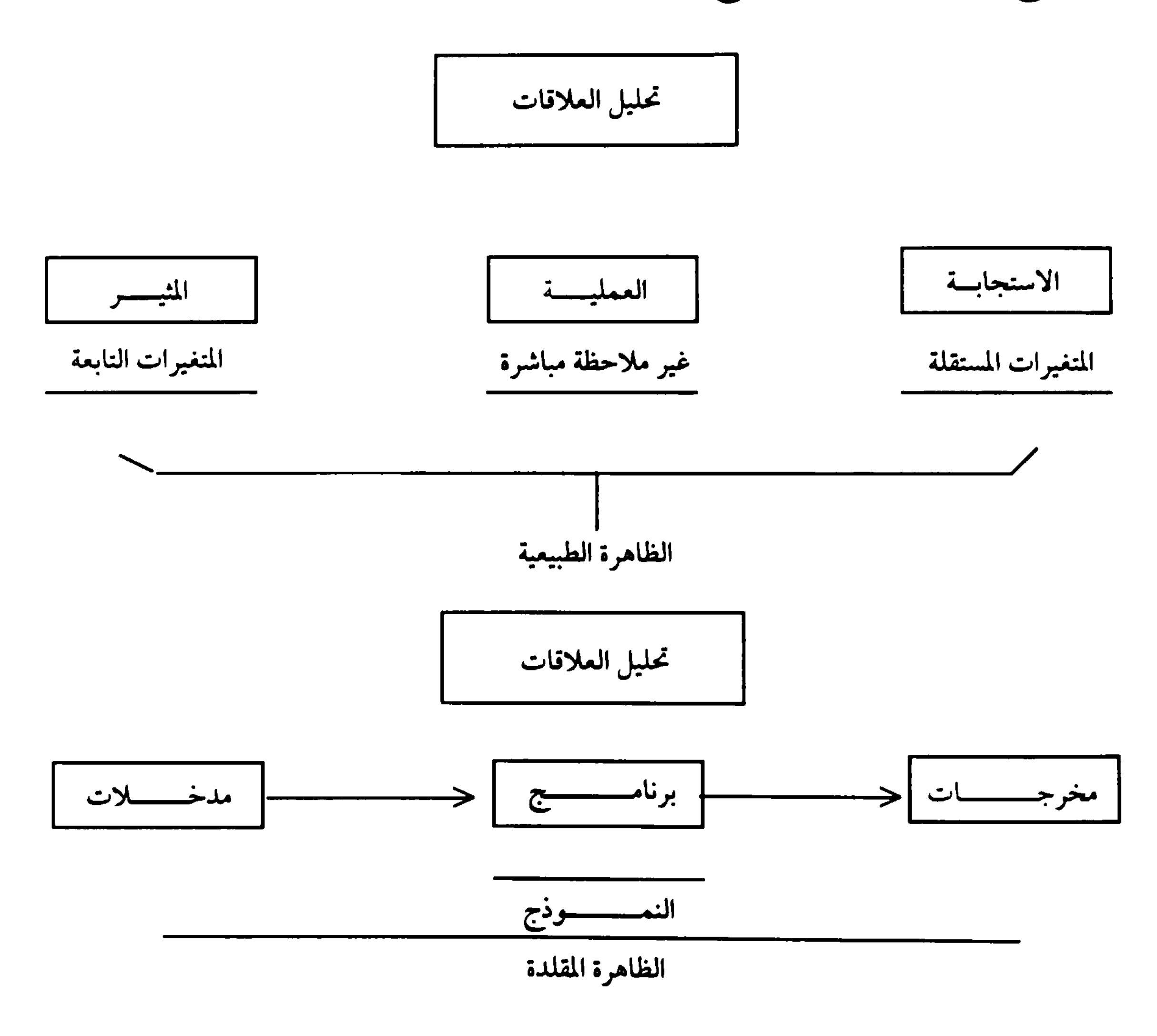
- يهدف النموذج المقلد إلى تمثيل وتقديم جزء أو كل من نظام معين.
- يمكن أن يكون هذا النوع من النماذج مقلدا أو مشكلا من قبل المخطط.
- يكون الوقت أو الكلفة دائما أحد متغيراته.
- يساعد في فهم نظام معين إذ يقوم بواحدة مما يلي:
  - وصف جزئي للنظام.
  - محاولة التنبؤ بالنظام.
  - محاولة تعميم النظرية التي بني عليها النظام.

والواقع أن النموذج المقلد يبنى على أساس خصائص محددة للنظرية أو للفرضيات، وشكل رقم ٥ يوضح العلاقة بين النموذج والنظام والنظرية.



شكل رقم ٥ . العلاقة بين النموذج والنظرية.

إن العلاقات التي تربط بين النظرية والموضوع الخاص بالنظام وتجريب النموذج تحتاج إلى دراسة دقيقة من قبل مصمم النموذج، وتحتاج منه إلى دراية جيدة في مجال تحليل العلاقات بين المتغيرات المستقلة والعملية والمتغيرات التابعة للظاهرة المراد دراستها حتى يستطيع بناء النموذج المقلد الذي يود أن يطبقه في أي مجال شاء. والواقع أن العلاقة بين الظاهرة الحقيقية والمقلدة تحتاج إلى تطبيق مركز لخصائص كل منهما، ويطرح ليمان Lehman [١٢] رسما توضيحيا لهذه العلاقة (شكل رقم ٦). إذ يقسم الظاهرة الطبيعية إلى استثارة وعملية واستجابة، والنموذج المقلد يحل محل هذه المتغيرات بالترتيب على شكل مدخلات وبرنامج وعمليات بشكل يوضح العلاقة المراد دراستها وتحليلها.



شكل رقم ٦. تحليل العلاقة بين النموذج والظاهرة الطبيعية.

تطبيقات النماذج في مجال التخطيط التربوي

إن معظم الدراسات التي أجريت في مجال النظرية والتطبيق في مجال التربية واستخدمت النمذجة الاقتصادية ظهرت في العقد الماضي. ولقد أظهرت هذه الدراسات تفردا جديدا من حيث فعاليتها وجودتها في مجال البحث والمعرفة، هذا وقد لفتت هذه الدراسات باستخدامها النماذج والنماذج المقلدة أنظار الباحثين. وأجمع الكثير منهم على أنها أدوات حيوية مثيرة ودافعة لعملية البحث بشكل عام ولزيادة المعرفة بشكل خاص، مما أدى إلى التوجه لمثل هذا النوع من الأدوات واستخدامه في عمليات استقصاء المعرفة. وفيما يلي بعض هذه النماذج الاقتصادية التي استخدمت في مجالات التخطيط التربوي:

نموذج تنبيرجن وبوسن The Tinbergen and Boss model [١٣]

طور هذا النموذج عام ١٩٦١م وهو يتكون من ست معادلات: تبحث في:

t = الزمن.

v = المجموع العام لإنتاج البلد (الدخل).

N2 = القوى العاملة في المرحلة الثانوية.

N3 = القوى العاملة في المستوى الثالث للتعليم.

m = الجامعات التي دخلت للقوى العاملةN2خلال السنوات الست السابقة.

n1 = عدد الطلبة في المرحلة الثانوية.

n = عدد الطلبة في المستوى الثالث للتعليم.

- تركز المعادلة الأولى على القوى العاملة التي تحمل الشهادة الثانوية والمستخدمة في الإنتاج فقط والتي تطور الناتج القومي.

- المعادلتان الثانية والخامسة تشملان القوى العاملة، وهم الأشخاص الحاليون والأشخاص السابقون بوحدة زمنية معينة، والأشخاص السابقون بست سنوات سالفة، وهي تفترض أن الأشخاص السابقين قد تسربوا عن طريق عوامل النسب المعروفة كالموت والتقاعد.

- المعادلة الثالثة: وتمثل تساوي الأعداد اللاحقة بالأعداد السابقة مطروحا منها الأعداد بالمستوى الثالث.

- المعادلة الرابعة: تشمل عدد الطلبة المستجدين إلى القوى العاملة في المستوى الثالث مساوية للمستوى الثالث في التعليم قبل وحدة زمنية سابقة.
- المعادلة السادسة: تمثل القوى العاملة من المستوى الثالث والتي تشكل من يعملون في الإنتاج وتفترض المعادلة أنها تشكل نسبة في الإنتاج.

إن هذا النموذج يفترض قبول الطلبة كعنصر أساسي وقضية مفروغا منها، إذ أنه يفترض عدم وجود عوائق أو ما يسمى بعنق الزجاجة بالنسبة للقبول في المرحلة الثانوية أو غيرها من المراحل التدريسية. ويشير كذلك إلى أن التربية تساهم بالتطوير الاقتصادي كأساس للاتساع في عملية التعليم. ويعتبر هذا النموذج من النماذج ذات المرونة الكبيرة خاصة فيما يتعلق بالتداخل بين عناصره وتغيراته. ومع هذا فقد أصابه الانتقاد حيث إنه يتجاهل نسب النمو المختلفة بين عناصر الاقتصاد، كما أنه يتفاعل مع السمات الإنسانية والعناصر الاقتصادية كمتغيرات متساوية الخصائص. هذا وقد استخدم هذا النموذج بشكل واسع في كثير من مناطق العالم كأمريكا وأسبانيا واليونان وتركيا.

نموذج كامبيل وسيجل ١٩٦٧م Campbell and Seigel [١٤]

طور هذا النموذج لدراسة الطلب على التعليم العالي. ويقوم هذا النموذج على استقصاء أعداد الطلبة الذين قبلوا في التعليم العالي مستخدما متغيرات عادية في الاقتصاد كالدخل الاقتصادي والكلفة، وذلك لتوضيح مسار الطلب على التعليم خلال فترات زمنية محددة.

نموذج كوفمان وكرون ١٩٨٠م Kaufman, Carron [١٥]

طور كوفمان وكرون نموذجا يقدم احتمالات عديدة لاتخاذ قرارات تربوية في مجالات البرامج التعليمية من حيث كلفتها وتوظيفها، وذلك ضمن برامج تربوية متعددة. وقد قدما طريقة لتقويم البرامج التربوية عن طريق التنبؤ بتوظيف هذه البرامج كل على حدة معتمدين على إمكانية توظيف هذه البرامج في الصف، بمعنى هل هي مطلوبة ويمكن توظيفها أم لا؟

نموذج بلسنر ورفاقه Plessner-Fox-Saugal [١٦]

يعتبر هذا النموذج من النماذج الشاملة، وهو يعطي فترة أربعة أعوام دراسية ويبحث

في تحديد المصادر للمستوى الجامعي، ويهدف إلى البحث في الاقتطاعات الممارسة على دخل الفرد (الطالب) الحياتي وإيجاد الحد الأدنى والحد الأعلى لهذه الاقتطاعات. وقد قسم هذا النموذج الطلبة إلى المجموعات التالية:

- طلبة البكالوريوس
- طلبة الماجستير
- طلبة الدكتوراه وهم ثلاثة أنواع:
  - أ - من يتلقون تعليما جامعيا
  - ب - المعلمون الطلبة
  - جـ - من يتلقون دعما من مجالس البحث العلمي

هذا وقد ركز هذا النموذج على إيجاد النقطة المثالية لتحديد مصادر المعلمين الجدد أيضا.

نموذج شيفلبين Schiefelbein model [١٧]

يركز هذا النموذج المطور عام ١٩٧٥م على التالي:

- المشكلات التربوية.
- السياسات التربوية.
- العلاقة بين التربية الرسمية والتدريب أثناء الخدمة.
- المستويات التربوية الدنيا.
- الحواجز القائمة أمام قبول الطلبة في التعليم العالي.
- دراسة توزيع الطلبة على مراحل التعليم حسب الأعمار.

هذا وقد هدف هذا النموذج بشكل رئيسي إلى إيجاد الحد الأدنى للكلفة التعليمية للطلبة في مستوى تعليمي في دولة تشيلي خلال فترة زمنية مع مقابلة ذلك بالوضع الاقتصادي والاجتماعي المرغوب فيه.

أما في العالم العربي، فقد أجريت دراسات طبقت نماذج في مجال التخطيط التربوي، ومن هذه النماذج ما يلي:

- دراسة عبد الوهاب خياطة وفريد البستاني بعنوان « النماذج الاقتصادية وتطبيقها لتقويم حاجات التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية، » وذلك عام ١٩٦٧م.

وقد تألف النموذج المطبق من ستة متغيرات حددت منحنيات تطور المتغيرات التربوية وغرض الدراسة بيانات خاصة ببعض المؤشرات التي تقيس الطاقات البشرية والنمو الاقتصادي في سوريا [١٨، ص ١٠٢].

- دراسة صليبا روفائيل بعنوان «النماذج الكمية في تخطيط مستقبل التربية في الوطن العربي،» وذلك عام ١٩٨١م، والتي هدفت إلى وضع مفاهيم بينت على أساسها نماذج كمية طبقت في مراحل تعليم مختلفة [١٩].

- دراسة أنمار الكيلاني عام ١٩٨٥م بعنوان «تطوير نموذج لاتخاذ قرار تربوي بشأن قبول الطلبة في مرحلة التعليم العالي.» تكون النموذج من ثلاث خطوات، الأولى تم فيها جمع المعلومات للسنوات العشر الماضية حول أعداد الطلبة الناجحين في شهادة الدراسة الثانوية العامة، وأعداد الطلبة المقبولين في المؤسسة التعليمية العليا، وحول كلفة الطالب الواحد ودخل أسرته السنوي. ثم قام الباحث بمعالجة البيانات واستخراج النسب بين كلفة الطالب والدخل، وبين أعداد الطلبة الناجحين في الثانوية العامة وأعداد الطلبة المقبولين في المؤسسة التعليمية العليا. وفي المرحلة الثانية تنبأ الباحث بأعداد الطلبة المتخرجين من الثانوية العامة وأعداد الطلبة المقبولين في المؤسسة التعليمية العليا. أما المرحلة الثالثة، فقد تمثلت في استنتاج القيمة المثلى ثم الوصول إلى القرار الرشيد بالاعتماد على النسب المستخرجة [٢٠].

- وفي دراسة قام بها باجس الصليبي عام ١٩٨٨م بعنوان «تطوير نموذج كميّ للتخطيط للمرحلة الثانوية في الأردن للسنوات الدراسية من ٨٧/ ١٩٨٨م وحتى ٢٠٠٠/ ٢٠٠١م.» بحيث يمكن عن طريق هذا النموذج الوصول إلى النقطة المثلى التي يمكن عن طريقها الوصول إلى القرار الأمثل بشأن أعداد الطلبة المقبولين في كل نوع من أنواع التعليم الثانوي في الأردن [٢١].

- قام نسيم الصناع عام ١٩٨٩م بدراسة هدفت إلى وضع أنموذج رياضي لدراسة الإنتاجية بحيث تجيب عن الأسئلة التالية:

١ - ما العدد الأمثل من الطلاب الذين يسجلون في كل كلية لتكون الإنتاجية أكبر ما يمكن؟

٢ - ما القيمة العظمى لعدد المدرسين لتكون الإنتاجية أعلى ما يمكن؟ وما التكاليف/ مدرس المقابلة لذلك؟ وما القيمة العظمى لعدد الطلبة لتكون الإنتاجية أعلى ما يمكن؟ وما

التكاليف المقابلة لذلك؟

٣ - ما نسبة التغير في الإنتاجية خلال الفترة ١٩٧٧ - ١٩٨٧م؟

وقد أخذت الدراسة الكلفة المتكررة كمدخل وكذلك عدد المعلمين؛ أما عدد الطلاب فقد أخذ كمخرج ليدل على كمية التعليم [٢٢].

- قام سلطان سعيد عبده المخلافي عام ١٩٩٠م بدراسة بعنوان «تطوير نموذج كمي للتنبؤ باحتياجات التعليم الثانوي في الجمهورية العربية اليمنية خلال الأعوام الدراسية من ٨٩/ ١٩٩٠م وحتى ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦م.» وبعد تطبيق النموذج أشارت النتائج إلى تزايد الحاجة إلى زيادة عدد طلبة التعليم الثانوي العامة لمواجهة الاحتياج في خطط التنمية المستقبلية [٢٣].

- في دراسة قامت بها الباحثة امتثال السقا (١٩٩٥م) بعنوان «تطوير أنموذج لتحديد الأولويات في التخطيط التربوي،» بينت الباحثة إمكانية الاعتماد على هذا الأنموذج لتحديد الأولويات في مجال التخطيط التربوي ثم الأولويات الملحة والعاجلة، وقد استطاعت تطوير أداة علمية ليستخدمها صانع القرار [٢٤].

خاتمـــة وتوصيـات

يظهر الأدب السابق درجة أهمية النماذج للتخطيط التربوي، وذلك ضمن مجالات أساسية تشمل: تقدير الحاجات التربوية وتشمل هذه الحاجات، والمناهج وحاجات التلاميذ، وحاجات المجتمع، وحاجات المعلمين والكوادر العاملة. كما وتشمل أيضا الاستخدامات في مجال اتخاذ القرارات والتخطيط للأبنية المدرسية وتدريب الكوادر البشرية.

ما تقدم ذكره في هذه الدراسة أوضح مفهوم النمذجة من خلال كونها تمثيلا حقيقيا لإجراءات يتم من خلالها حل المشكلات التربوية المتعلقة بالتخطيط التربوي، إذ يمكن استخدام هذه النمذجة في أساليب الإدارة النوعية والكمية، وعمليات تحليل القرارات، وأساليب الحل الأمثل، والتنبؤ بأعداد الطلبة والمدرسين، وحل مشكلات الأبنية المدرسية، وتحليل عمل المعلم والإداري والمشرف التربوي وجميع من يعمل ضمن الإدارات التربوية العليا والوسطى والدنيا. كما قدمت الدراسة إجراءات عملية لبناء النموذج الذي يمكن استخدامه في مجال التخطيط التربوي ابتداءمن التعريف بمشكلة التخطيط، ومرورا برسم الخرائط التدفقية، والمعلومات البيانية، والمعادلات الرياضية، وفحص هذه المعادلات،

وتصديق النموذج، ومن ثم تطبيق النموذج في مجالات متعددة ودول متعددة، مثل نموذج CAMPUS الذي طبق في أوروبا، ونماذج التخطيط للتلميذ ولأعضاء الهيئة التدريسية ونماذج الحل الأمثل. هذا وقد طبقت نماذج متعددة في العالم العربي، منها نموذج خياطة والبستاني في سوريا ونموذج روفائيل في الوطن العربي ككل ونموذج الصليبي والسقا في الأردن.

وكتطبيق في مجال التربية في دولة عربية قدمت الباحثة بتول القضاة [٢٥] نموذجا لتخطيط القدرة الاستيعابية للجامعة الأردنية للأعوام ٩٢-٢٠٠٢م. أدت الحاجة لهذا النموذج إلى تطويره، فكان أن درست حجم الإقبال وسعة الجامعة والطاقة الاستيعابية، وبنيت على أساس كل ذلك معادلات رياضية حددت فيها إمكانية القبول وحجمه.

وبناء على كل ما تقدم يمكن أن توصي الدراسة بأن تولي النماذج واستخداماتها في مجال التخطيط التربوي ضمن الحقول التالية:

أ - تخطيط صناعة القرارات التربوية وذلك بإشراك الجهات التالية:

- الإدارة المركزية
- متخصصو المناهج
- الفلاسفة والعلماء بمواضيع الدين والفلسفة والاجتماع والاقتصاد والتاريخ والتربية والإدارة
- مختصو الوسائل التعليمية
- أولياء الأمور
- الجهات الحكومية المعنية

ب - تخطيط استراتيجيات التعليم والتعلم

جـ - تخطيط المناهج

د - تخطيط الأبنية والموازنات

هـ - تخطيط القبول والتسجيل

وفي النهاية يمكن القول إن التخطيط عملية عقلانية تحتاج إلى أدوات علمية موضوعية ليسير المخطط على هداها حتى يصل إلى تحقيق الأهداف التي ارتبطت بالخطة منذ بدايتها.

المراجـع

[١] Barton, R.F. *A Primer on Simulation and Gaming*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc., 1970.

[٢] Kenzevich, Stephen. J. *Administration of Public Education*. 2d ed. New York: Harper and Row, 1975.

[٣] Euralnik, David, ed. *Webster's New World Dictionary*. New York: Simon & Schuster, 1993.

[٤] Krone, Robert, M. *Systems Analysis and Policy Sciences*. New York: John Wiley and Sons, 1980.

[٥] Beeby, C.E. *Planning and Educational Administrator*. Paris: UNESCO, 1980.

[٦] قيس المؤمن وآخرون. *التنمية الإدارية*. عمان: دار زهران للنشر، ١٩٩٧م.

[٧] O.R. 15 Year Index. Baltimore: ORSA, 1970.

[٨] Baumol, William, J. *Economic Theory and Operation Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1991.

[٩] Banghart, Frank, W. *Educational System Analysis*. Toronto: MacMillan, 1969.

[١٠] OECD. "Mathematical Models for the Education Sector." Paris: OECD, 1973.

[١١] Deutsch, Karl W. " On Communication Models in the Social Sciences." *Public Opinion Quarterly*, 16, no. 3 (1952).

[١٢] Lehman, R. *Computer Simulation and Modeling*. New York: John Wiley and Sons, 1977.

[١٣] Tinbergen, J., and H. C.Boss. *Economic Models of Education*. Paris: OECD, 1961.

[١٤] Campbell, R., and B.V. Siegel. "The Demand for Higher Education in the United States, 1919-1964." *American Economic Review*, 57 (1967).

[١٥] Kaufman, R., and T. Carron. "Utility and Self- Sufficiency in the Selection of Educational Alternatives." *Journal of Instructional Development*, 1 (1980), 1-7.

[١٦] Plessner, Y., K. Fox, and B.C. Sanyar. "On the Allocation of Resources in a University Department." *Metroeconomics*, Sep.-Dec. (1968), 1-6.

[١٧] Schiefelbein, E., and R.G. Davis. *Development of Educational Planning Models and Application in the Chilean School Reform*. Lexington, Mass.: D.C. Heath and Company, 1975.

[١٨] خياطة، عبد الوهاب، وفريد البستاني. «النماذج الاقتصادية الرياضية وتطبيقها لتقويم حاجات التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية.» *صحيفة التخطيط التربوي*، ٥، ع ١٣ (١٩٦٧م)، ١٠٢-١١٥.

[١٩] روفائيل، صليبا. «النماذج الكمية في تخطيط مستقبل التربية في الوطن العربي.» *مجلة التربية الجديدة*، ٨، ع ٢٣، (١٩٨٣م)، ١٣-٢٢.

[٢٠] الكيلاني، أغمار. «تطوير نموذج لاتخاذ قرار تربوي بشأن قبول الطلبة في مرحلة التعليم العالي: دراسة في مجال التخطيط التربوي.» *دراسات*، الجامعة الأردنية، ١٢، ع١١، (١٩٨٥م)، ٦١-٦٧.

[٢١] الصليبي، باجس. «تطوير نموذج تربوي كمي للتخطيط للمرحلة الثانوية في الأردن للسنوات الدراسية ١٩٨٧-١٩٨٨ وحتى ٢٠٠٠-٢٠٠١م.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة

الأردنية، عمان، ١٩٨٨م.

[٢٢] الصناع، نسيم يعقوب. «تطوير أنموذج رياضي لدراسة الإنتاجية في الجامعات الأردنية للسنوات ١٩٨٧-١٩٨٨م وحتى عام ٢٠٠٠-٢٠٠١م.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٨٨م.

[٢٣] المخلافي، سلطان سعيد. «تطوير نموذج كمي للتنبؤ باحتياجات التعليم الثانوي في الجمهورية العربية اليمنية خلال الأعوام الدراسية ١٩٨٩-١٩٩٠م وحتى ٢٠٠٥-٢٠٠٦م.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٠م.

[٢٤] السقا، امتثال أحمد. «تطوير أنموذج لتحديد الأولويات في التخطيط التربوي.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٥م.

[٢٥] القضاة، بتول. «تخطيط القدرة الاستيعابية للجامعة الأردنية للأعوام ٩٢/ ١٩٩٣ - ٢٠٠١/ ٢٠٠٢م.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٢م.

Modeling in the Field of Educational Planning

Anmar M. Kaylani and M. Eid Dirani

Associate Professors, Department of Educational Administration, College of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan

Abstract. Necessity requires the identification of effective, scientific techniques to serve the purposes of educational planning in terms of theory and practice in order to develop effective plans. One of these techniques is modeling and its use in education. This study aims at explaining this concept and presenting it to the educational planner within the following contexts: the modeling concept and its relation to theory and their interaction, and the importance of developing models in the fields of education and problem solving. It also, aimed at analyzing models through the identification of the model's internal relations, its uses, its types, and the connection of modeling with planning; and to point out the utilization of models in the fields of planning for the students and faculty members, and to find optimal solutions to educational problems. This study also introduced to the educational planner the concept of simulation models, and provided a set of Arabic and foreign studies in which models were used and developed in the field of educational planning. The study recommended the use of models in the field of education, and the developing of new models to obtain constructive and effective planning.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٨٩-١١١ (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).

الدافعية النفسية في العقيدة الإسلامية

مروان إبراهيم القيسي

أستاذ مشارك، قسم أصول الدين، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

ملخص البحث. تبدو أهمية هذا البحث في محاولة الباحث استخلاص معالم لنظرية الدافعية النفسية في العقيدة الإسلامية. ولتحقيق تلك الغاية يناقش الباحث طبيعة الدافعية الإسلامية ودورها في توجيه الدوافع الإنسانية المختلفة. كما يتعرض في البحث لخصائص الدافعية الإسلامية التي تميزها عن غيرها من أنواع الدافعية.

مقدمـــــة

تكاد تكون دراسة السلوك الإنساني أحد أهم الموضوعات النافعة والمهمة والضرورية في حياة المجتمعات والأمم. فالإنسان هو ذلك الكائن الذي سخر الله له ما في السموات وما في الأرض. ووفق سلوكه وتصرفاته تتحدد كثير من الأمور التي تخصه وتخص غيره من الأفراد. بل وتؤثر في المخلوقات الأخرى وفي البيئة والكون.

وسلوك الأفراد لا يتأتى من فراغ. فإنه ينشأ ويتكون نتيجة قيام الفرد بالاستجابة إلى دوافع مادية ومعنوية، من داخل الفرد ومن خارجه. وهذه الدراسة محاولة لكشف اهتمام العقيدة الإسلامية بالدوافع وطريقة تعاملها مع تلك الدوافع.

أهمية البحث

يعد موضوع الدافعية من أهم موضوعات علم النفس والعقيدة على حد سواء. إذ

لا يكاد يخلو فعل إنساني من دافع . لذا كان من الضروري دراسة الدوافع وتحليلها لما لذلك من آثار على ميادين الحياة كلها من إنتاج وتدريس وتربية وقيادة للجماعات . فالموضوع مهم لصانع القرار والمعلم ومدير المصنع . . . إلخ . وبالنسبة للعقيدة ، فقد ربطت الأعمال بالنيات . فلا يُقبل عمل بدون نية . ولا يمكن لعمل من الأعمال الشرعية أن يؤثر في سلوك المسلم إذا خلا من النية (الدافع) .

أسئلة الدراسة

هل يمكن القول إن هناك تصورا إسلاميا واضح المعالم محددا للدافعية ودورها؟ وإن كان هناك مثل هذا التصور ، فما المراد بالدافعية من وجهة نظر العقيدة الإسلامية؟ وما دور الدافعية الإسلامية في التأثير في سلوك الأفراد وفي توجيه وترشيد الدوافع الأولية والثانوية؟ وما هي خصائص مثل تلك الدافعية؟

الدراسات السابقة

تناول موضوع النية كثير من شراح كتب الحديث النبوي ، ولا سيما عند تعرضهم لشرح حديث (إنما الأعمال بالنيات) . وأبرز أولئك الشراح ابن حجر العسقلاني في الجزء الأول من كتابه *فتح الباري* . ونظرا لأهمية النية في الشريعة بعامة فقد تناول بحثها عدد من العلماء قديما وحديثا فأفردوها في كتب . من أولئك السيوطي الشافعي في كتابه *منتهى الآمال في شرح حديث إنما الأعمال* ، وأحمد بن إدريس القرافي المالكي في كتابه *الأمنية في إدراك النية* . ومن المحدثين عمر سليمان الأشقر في رسالته للدكتوراه وهي مطبوعة بعنوان *مقاصد المكلفين فيما يتعبد به لرب العالمين* .

ولقد خصص محمد قطب في كتابه *في النفس والمجتمع* فصلا عن النفس والجسم تكلم فيه بصورة إجمالية عن العلاقة المتبادلة بينهما . وفي كتابه *دراسات في النفس الإنسانية* يرى محمد قطب أن الدوافع كلها يمكن تلخيصها في دافع واحد هو حب الحياة . وأنها بعدئذ تتفرع وتتشعب في كل اتجاه . فحب الحياة هو المحرك الأكبر لما يصدر عن المرء من نشاط . وهو يشمل فرعين رئيسين هما : حفظ الذات وحفظ النوع ، وتتفرع عن هذه فروع أخرى . ويفرق محمد قطب بين الدوافع والضوابط ، ويصف الأخيرة بأنها فطرية تولد مع

الإنسان لكنها لا تظهر في مبدأ الأمر كما تظهر الدوافع، لأنها في حاجة إلى مساعدة خارجية ليتم لها النماء والنضج.

وفي كتابه *الحديث النبوي وعلم النفس* يبحث محمد عثمان نجاتي في فصل كامل دوافع السلوك في الحديث النبوي، ويقسمها إلى دوافع فسيولوجية ودوافع نفسية وروحية. ويبحث في العلاقة بين الدافع والانفعال والصراع بين الدوافع ووسائل السيطرة عليها وانحرافها وطرق علاجها.

الدوافع من وجهة نظر علم النفس

للدوافع تعريفات عديدة عند علماء النفس. منها أن «الدوافع حالات أو حاجات فيزيولوجية أو نفسية تكمن في الفرد، وتجعله ينزع إلى السلوك في اتجاه معين لتشبع الحاجات. وقد يطلق عليها أسماء من نوع الغرائز والحاجات أو أسماء من نوع الميول والرغبات. ولكنها في كل الحالات تظهر على شكل طاقة أو حاجة داخلية محرضة ومحركة ويمكن أن تكون شعورية أو لا شعورية» [١، ص٦٦].

إن التعريف الآنف الذكر يتعامل مع الدوافع والحاجات باعتبارها أشياء واحدة. لكن من الباحثين في علم النفس من يفرق بينهما، فيقول عبد الرحمن عدس: «نظرا للصلة الوثيقة بين الحاجة والدافع، فقد فهم البعض أنهما اسمان لنفس الشيء الواحد، واستخدمهما بعض علماء النفس بنفس المعنى. وللتمييز بينهما يستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على الحالة الفيزيولوجية للخلايا الناجمة عن الحرمان، بينما يستخدم مفهوم الدافع للدلالة على الحالة السيكولوجية الناجمة عن الحاجة والتي تدفع الفرد للسلوك باتجاه إشباع الحاجة. وبهذا يمكن القول إن الدافع هو الجانب السيكولوجي للحاجة» [٢، ص٢٧٢].

والحاجات التي يعمل الإنسان جاهدا لإشباعها عديدة، منها الحاجة للطعام والماء والنوم والدفء والبرودة، والحاجة للأمن والسلامة والحماية من المرض، والحاجة للنشاط، والحاجة للتقدير الاجتماعي والانتماء، والحاجة للتعبير عن الذات وتوكيدها، والحاجة لارتياد البيئة والتعامل مع ما فيها رغبة في الحذر من المخاطر، والحاجة للعمل، والحاجة للجنس، والحاجة للشعور بأن للفرد قيما وآمالا ومثلا عليا وأهدافا مستقبلية.

ومن الباحثين من ينظر للدوافع بمعناها الأكثر شمولية واتساعا، فيرى أن كلمة دافع

«تدل على كل ما يحرك أو يحفز أو يدفع الإنسان إلى القيام بعمل ما أو نشاط ما. وهكذا نجد أن الدوافع تعني: الحوافز والبواعث والمثيرات والحاجات والانفعالات والعادات والأهداف والمطامح والآمال لأنها جميعا تدفع المرء إلى سلوك معين، وأداء نشاط معين لتحقيق ما يرتبط بها من غايات» [٣، ص٥٥٥]. وقد ذهب إلى ذلك أيضا مصطفى فهمي إذ يقول: «إن المدلول الحرفي لكلمة (دافع) يتضمن كل ما سبق من حيث إنه يتضمن معنى التحريك أو الدافع» [٤، ص٣٩].

أنواع الدوافع

يقسم علماء النفس الدوافع إلى مجموعتين رئيسيتين هما:

١- الدوافع الأولية، وتسمى الدوافع الأساسية أو الفطرية أو الطبيعية أو العضوية أو الغرائز. وتتمثل أهميتها في احتفاظ الإنسان بكيانه العضوي، وذلك مثل دافع الجوع والعطش أو لحفظ نوعه مثل دافع الجنس. فهذه الدوافع وأمثالها لا يتعلمها الفرد ولا يكتسبها، وإنما يولد وهي معه رحمة من الله تعالى به، لأنه بدونها لا ينمو ولا يؤدي جسمه وظائفه الحيوية، وبها يمكنه أن يؤدي حاجاته الضرورية تلقائيا، وبها يحمي حياته من الضرر والخطر.

٢- الدوافع الثانوية وتسمى أيضا الدوافع المكتسبة أو الاجتماعية أو البيئية. وهي بخلاف الدوافع الأولية ليست ضرورية لاستمرار حياة الفرد ولالبقاء نوعه. وهي أيضا تخص الإنسان دون الحيوان. وهي مكتسبة يكتسبها الفرد خلال عملية التطبيع الاجتماعي، وتعتمد على خبرات الفرد. ومنها ما هو عام بين الأفراد، وبعضها الآخر شخصي يتميز به أفراد دون أفراد، مثل حاجة صاحب هواية لإشباع حاجته [٥، ص ص ١٨٤-١٩٥].

ومن الأمثلة على الدوافع الثانوية دافع التقليد، وحب الاستطلاع، وحب الاجتماع، والميل إلى السيطرة وتأكيد الذات، والحاجة للحنو والانتماء والنجاح وغيرها. فالدوافع الثانوية دوافع ذاتية شخصية ودوافع نفسية واجتماعية.

أهمية الدوافع في حياة الإنسان

تأتي أهمية الدوافع - أولية كانت أم ثانوية - من كونها الجانب الأهم والأقوى في

سلوك الفرد. فهي المحرك لكل سلوك يقوم به المرء في حياته. ومن هنا كان التعرف على دوافع الأفراد وتحليلها ووضع العلاج للسلبي منها مهما في ميادين الحياة كلها، في السلم والحرب، وفي التعليم والإنتاج، وفي الصناعة والزراعة، وفي إدارة المؤسسات وتدبير شؤون الأسرة، وقيادة الجماعات، وفي بناء العلاقات الاجتماعية، كي يتناسب وينسجم مع السلوك الأمثل، وتوجيه المكتسب الاجتماعي منها وجهته الصحيحة. وبمعرفة الدوافع يتمكن المرء من فهم نفسه وفهم الناس. ومن هنا كان موضوع الدوافع موضوعا يهم صانعي القرار السياسي والاقتصادي والقيادات الاجتماعية والدينية والمسؤولين عن المؤسسات التعليمية وغيرها، وكذلك الأفراد والآباء والأمهات.

الدوافع والدافعية من وجهة النظر الإسلامية

لا يمكن إنكار أو استجواب الحقيقة التي مفادها أن سلوك الإنسان يصدر عن دوافع مختلفة متنوعة طبيعية أو مكتسبة، وأن هذه الدوافع ضرورية من حيث إنها تحفز الفرد وتدفعه لمواجهة مصاعب الحياة.

والإسلام يقر ويعترف بالدوافع الأولية لدى الفرد، إذ هي ضرورية لاستمرار الحياة البشرية على الأرض، فإنه يعمل على أن تؤدي هذه الدوافع وظائفها دون مبالغة ودون أن تتجاوز حدودها، وبحيث تظل في حدود الغايات التي خُلقت من أجلها، وهي بقاء النوع وحفظ الفرد، وبحيث تظل وسائل لتلك الغايات، لا أن تصبح غايات بحد ذاتها. فنحن نأكل لنعيش ولا يجب أن نعيش لنأكل. وكذلك إشباع دافع الجنس وسيلة لبقاء النوع وخفض التوتر، ولا ينبغي أن يصبح غاية، لأن النتائج عندئذ تكون وخيمة، كما هو الحال الآن عند كثير من أمم العالم الغربي. وهكذا القول بالنسبة لبقية الدوافع الأولية، لا ينبغي تنميتها وزيادة إشباعها دون حدود، وإنما ينبغي العمل على ضبطها وترشيدها. فوجودها ضروري ومهم، وإشباعها كذلك، ولكن إطلاقها دون قيود، وتجاوزها لمهامها التي خلقت من أجلها ضار ومُدمر.

أما الدوافع الثانوية المكتسبة، فإقرار الإسلام لها أمر لا يُشك فيه، إذ هي حقائق لا يستطيع أن ينكرها أحد. لكن الإسلام يريدها أن تكون منسجمة مع الغاية التي من أجلها خلق الإنسان، ومحققة لها، بحيث تنصب كلها في سبيل تحقيق تلك الغاية. وبحيث

تكون حياة الفرد كلها وإمكانياته ودوافعه مسخرة في سبيل تحقيقها، كما قال تعالى: ﴿قل إن صلاتي ونسكي ومحياي ومماتي لله رب العالمين﴾ (الأنعام، ١٦٢). والمراد بالغاية التي نتكلم عنها عبادة الله. قال تعالى: ﴿وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون﴾ (الذاريات، ٥٦).

إن عبادة الله تعالى بمعناها الواسع، وهي تحقيق العبودية والطاعات لله بكل ما يريد، يمكن أن توصف بأنها الباعث الرئيس الأول والأخير في حياة المسلم. فهي الموضوع الذي يهدف إليه ويوجه إليه استجاباته. أما الدوافع الأولية والثانوية، فإنها بعد جعلها منسجمة تماما مع تلك الغاية، تعد الوسائل التي يسعى بها الفرد للوصول إليها وتحقيقها.

إن رضا الله ومحبته ينبغي أن تكون الحاجة الأولى والأخيرة التي يسعى المسلم إلى إشباعها. وما يختلج في نفس الفرد من رغبات، وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف ينبغي أن يكون منسجما ومؤديا إلى تلك الغاية الكبيرة الأساسية المهمة، بحيث يناضل الفرد في سبيل الوصول اليها، وبحيث تشكل هذه الغاية طموحاته وهمومه وأحزانه، فيواجه المصاعب والمشاق لتحقيقها. فهي التي تُدخل السرور والسعادة عليه ويجنبه تحقيقها الشقاء والحزن.

ولا يعني ما سبق إنكار أو التنكر للدوافع الأولية والثانوية كما هي عند علماء النفس، وإنما يعني توجيهها وتهذيبها وتعديلها لتتناسب مع ما يريده الله ولما يرضي الله تعالى، ووفق ما يريد سبحانه من وسائل بينها شرعه ممثلا في الكتاب والسنة. فإشباع الدوافع الأولية والثانوية أمر مهم في نظر الإسلام. لكن ينبغي أن يكون إشباعا مشروعا بالوسائل التي شرعها الله، ولغايات تصب في الغاية التي من أجلها خلق الله البشر كافة.

إن رضا الله ومحبته ينبغي أن تكون القيمة الباعثية التي يعلقها المسلم على قيامه بسلوك ما. كما أن سلوك المسلم في أي مناسبة ينبغي أن يرتبط بحوافز الأجر من الله وتحقيق رضاه والسعي لجنته ونعيمه وزيادة ميزانه ورصيده من الحسنات. هذا بالنسبة للأخذ بأمر الله. وعند إحجام المسلم عن معصية الله ينبغي أن يرتبط مثل هذا السلوك بحوافز سلبية، وهي تسجيل السيئات في ميزانه والخوف من عذاب الله وغضبه.

وهكذا فليس المراد بالدافعية من المنظور الإسلامي الدوافع الفطرية التي تنتقل للفرد عن طريق الوراثة، ولا الدوافع الثانوية التي يكتسبها الفرد جراء تفاعله مع بيئته الاجتماعية

كالشعور بالواجب. وإنما المراد بالدافعية الإسلامية تلك الدوافع التي يكتسبها الفرد المسلم جراء تفاعله مع تعاليم دينه ومن خلال عملية التربية والتنشئة في أسرته المسلمة وفي مجتمعه المسلم، بحيث يصبح رضا الله ومحبته وثوابه والسعي لجنته والهرب من ناره محور حياته، وبحيث تسخر لذلك الدوافع الأولية والثانوية لديه. ولكن هل الدوافع الإسلامية هي دوافع مكتسبة أم أولية؟

طبيعة الدافعية الإسلامية

كيف يمكن أن نصف الدافعية الإسلامية؟ هل هي أولية فطرية أم ثانوية مكتسبة؟ يقول تعالى: ﴿فطرة الله التي فطر الناس عليها، لا تبديل لخلق الله﴾ (الروم، ٣٠). ويقول صلى الله عليه وسلم: «كل مولود يُولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه.»[١]

والمراد بالفطرة الحالة السوية التامة لا نقص فيها والتي يُولد عليها كل مولود من بني آدم، وهي التوجه لعبادة الله والاستعداد للالتزام بأوامره واتباع وحيه. فدافع التدين الصحيح يصاحب الإنسان منذ ولادته. لكنه سرعان ما يتعرض للاضمحلال نتيجة لظروف البيئة المضادة له، وعدم وجود الظروف الصحيحة التي يمكن أن ينمو فيها ويزدهر. وإلى هذا أشار المصطفى عليه الصلاة والسلام بقوله: «فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه.»

وهكذا فإنه يمكن القول إن الدافع المطلوب من المسلم تحقيقه في نفسه يُولد مع كل مولود. فهو دافع أولي من هذا الجانب. لكن بعد اضمحلاله يصبح السعي لاكتسابه فريضة على كل فرد من أفراد البشرية. فهو من هذا الجانب مكتسب اجتماعي من خلال التنشئة الاجتماعية ومن خلال النمط الثقافي الذي يحياه الفرد المسلم في أسرته وبيئته الإسلامية الكبيرة.

فالدافعية الإسلامية تشترك - كبقية الدوافع - مع غيرها في الأساس الفطري، مثلها في ذلك مثل بقية أنواع الدوافع، ثم تأتي التنشئة الأسرية والبيئة الاجتماعية فتشكلها وتوجهها.

---

١ رواه البخاري في الجنائز (١٣٨٥)، وأبو داود في السنة (٤٧١٤)، وأحمد (٧١٤١) ومالك في الجنائز (٥٦٩).

أهمية الدافعية الإسلامية

من المعلوم أن الإسلام يشترط النية لكل عمل يقوم به المسلم خلال حياته باستثناء الأفعال الاضطرارية كالضحك والبكاء وأمثالهما. فكل عمل لا نية لله منه، أو من ورائه قصد غير الإخلاص لله وطلب رضاه وثوابه، هو عمل لا جدوى من ورائه عند الله، ولا أثر له في إحداث سلوك إيجابي في شخصية المسلم. قال تعالى: ﴿فمن كان يرجو لقاء ربه فليعمل عملا صالحا ولا يشرك بعبادة ربه أحدا﴾ (الكهف، ١١٠). وقال صلى الله عليه وسلم: «إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى. فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله، فهجرته إلى الله ورسوله. ومن كانت هجرته لدنيا يصيبها أو امرأة ينكحها، فهجرته إلى ما هاجر إليه.»[٢] قال ابن حجر فيما يرويه عن أبي عبد الله: «ليس في أخبار النبي شيء أجمع وأغنى وأكثر فائدة من هذا الحديث» [٦، جـ١، ص١٧]. وروى أيضا عن البيهقي قوله: «إن كسب العبد يقع بقلبه ولسانه وجوارحه. فالنية أحد أقسامها الثلاثة وأرجحها. لأنها قد تكون عبادة مستقلة وغيرها يحتاج إليها» [٦، جـ١، ص١٧]. وروى عن البيضاوي قوله: «النية هي انبعاث القلب نحو ما يراه موافقا لغرض من جلب نفع أو دفع ضر حالا أو مآلا» [٦، جـ١، ص١٩].

إن إيجاب أن يكون القصد من كل فعل اختياري يقوم به الإنسان هو رضا الله أمر منطقي وهو حق وعدل. إذ لما كان الله هو الخالق والمحيي والمميت والرازق والمدبر لكل شيء، كان من المنطقي والطبيعي أن يكون القصد المراد من الأعمال رضاه وثوابه.

ولا ينبغي أن يكون القصد من العمل رضا الله فحسب، بل ينبغي أن ينضم إليه شيء آخر وهو الحسبة أو الاحتساب، أي طلب الثواب من الله وقصده عند القيام بالعمل. فقد قال النبي صلى الله عليه وسلم: «لا أجر لمن لا حسبة له.» وقال ابن حجر: «الأعمال الشرعية معتبرة بالنية والحسبة. والمراد بالحسبة طلب الثواب.»

ولم تشرع النية عبثا، بل لما لها من فوائد عديدة تعود على الفرد والجماعة. فالنية، التي تمثل الدافعية المكتسبة من وجهة نظر علم النفس، تعد أهم عامل في ارتقاء سلوك

---

٢ رواه البخاري في بدء الوحي (١)، والرقائق (٦٤٩٣)، والقدر (٦٦٠٧)، ورواه مسلم في الإمارة (١٩٠٧)، والترمذي في فضائل الجهاد (١٦٤٧)، والنسائي في الطهارة (٧٥)، وأبو داود في الطلاق (٢٢٠١)، وابن ماجه في الزهد (٤١٩٩)، وأحمد في مسند العشرة (١٦٩).

المسلم. إذ أنها تسمو وتهذب أسلوب تلبيته للدوافع الفطرية والاجتماعية. وهي تمثل حافزا معنويا هاما يدفع بالفرد إلى بذل أقصى طاقاته لإرضاء الله. كما أنها تعينه على تحقيق الغاية من وجوده، فيزول بذلك القلق من حياته.

والدافعية الإسلامية تعد قوة نفسية مؤثرة وفعالة لتجاوز الفرد للعوائق على كافة المستويات وتخطي العقبات وإمداد النفس بأمرين: الصبر على ما وقع والأمل بالمستقبل، وهو ما يعْنيه حسن الظن بالله. ولما كانت العلاقة بين النفس والجسد علاقة متبادلة، فوحدة النفس والجسد أمر لا يمكن إنكاره، فإن كل ما يؤثر في النفس إيجابا، يؤثر على الجسد إيجابا كذلك.

دور الدافعية الإسلامية في توجيه الدوافع الأولية والثانوية

إن الإسلام وهو يُقر ويعترف بوجود الدوافع الأولية والثانوية، يعمل على التأثير فيها بحيث تكون إيجابية مؤثرة ومنسجمة مع الغاية التي خلق من أجلها الفرد.

أما الدوافع الأولية، وهي الضرورية لاستمرار الفرد في تأدية وظائفه الحيوية، فإن تعامل الإسلام معها يتمثل في توجيهها والتحكم فيها وتعديل طرق إشباعها وفقا لمنهج الإسلام في الحياة، وبطريقة تنسجم مع الغاية من خلق الإنسان ووجوده، وبحيث تظل وسائل لاستمرار تأدية الوظائف الحيوية عند الفرد، لا أن تصبح غايات في حد ذاتها.

إن إشباع الحاجات الأولية أمر ضروري كي يتفرغ الفرد لإشباع دوافعه الثانوية. وطرق إشباع الحاجات الأولية ليست سواء عند كل الثقافات والأديان. وبالنسبة للثقافة الإسلامية، فإن طرق إشباع الحاجات الأولية تنسجم مع تحقيق الدافع من وراء خلق الإنسان وإيجاده، ألا وهو عبادة الله والسعي لرضاه وثوابه وجنته، ويتم ذلك عن طريق الالتزام بمنهج التحليل والتحريم. و هكذا فلا يتم تلبية مطالب الدوافع الأولية لمجرد أنها تُلح على صاحبها، بل يكون من ورائها غايات ودوافع أخرى أهم وأسمى منها.

إن التوجيه والترشيد هو السمة التي تتصف بها منهجية الإسلام في التعامل مع الدوافع الأولية. فغريزة الجنس يتم إشباعها عن طريق الزواج المبكر، بحيث تكون الغاية من إشباعها إحصان الفرج وغض البصر و إنجاب الولد الذي يعبد الله ويُوحده. وكل

هذه طاعات لله. وغريزة حب المال يتم إشباعها عن طريق المنهج الإسلامي في جمع المال الحلال لغاية إنفاقه على الأهل قربةً لله وعلى الفقراء في سبيل الله وتجهيز ودعم جيوش المسلمين. والشيء نفسه يقال لبقية الدوافع الأولية، بل وللدوافع الثانوية كما سيأتي بيانه. وهذا الأسلوب في تحقيق الانسجام بين الدوافع هو أسلوب رائع كما يشير إلى ذلك فايز الحاج: «إن أسلوب الإسلام النفسي، أسلوب رائع في تجميع الدوافع الإنسانية والطاقات لها وتوجيهها واستسلامها لله جل جلاله. ولا شك في أن وجود فكرة أو عقيدة واضحة شاغلة لذهن الفرد بحيث توجه جهوده لتحقيقها أمر يترتب عليه أرقى أنواع التكامل الخلقي وتكامل الشخصية» [١، ص ٧٤].

إن الدافعية الإسلامية، إذا اكتسبها المسلم بصورة صحيحة وعمل على تنميتها، تصبح لها من القوة ما يجعلها مؤثرة في الدوافع الأولية، تأثيرا واضحا. فالكرم الذي أمر الإسلام به وحث عليه، إذا استولى على قلب المسلم جعل غريزة حب التملك شيئا يمكن السيطرة عليه. والشجاعة وحب الجهاد والموت في سبيل الله يجعل من المسلم إنسانا تهون عليه راحته وطعامه وشرابه. والصائم في الحر الشديد ابتغاء مرضاة الله تضعف عنده حاجته إلى الطعام. وبهذا يمكن لنا معرفة السر الذي كان وراء تحقيق المسلمين لانتصارات في معارك لم يكونوا فيها متكافئين بالعدد ولا بالعدة مع خصومهم، والتاريخ مليء بالشواهد من بدر إلى القادسية واليرموك. ولا عجب في ذلك، فالدوافع النفسية التي تعد الدافعية الإسلامية أقواها، هي الأصل لكل الدوافع الأخرى في حياة المسلم. فلا عجب أن للدوافع النفسية من الأهمية ما ليس لغيرها، فكما يقول عدس: «تلعب الدوافع النفسية دورا كبيرا في حياة الإنسان يفوق في كثير من الأحيان الدور الذي تلعبه الدوافع البيولوجية التي تعتبر سهلة الإشباع إلى حد ما»[٢، ص ٢٧٨]. وفي معرض حديثه عن تكامل الشخصية، فإن مكدوجل يرى أن تكامل الشخصية رهن بشرطين:

١- انتظام ما لدى الفرد من غرائز في عواطف.

٢- انتظام هذه العواطف في بناء تُتوّجه عاطفة اعتبار الذات[٥، ص٧٩].

وفيما يخص الدوافع الثانوية، وأهمها الحاجة إلى التقدير الاجتماعي، والحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى التعبير عن الذات وتوكيدها، فإن الإسلام يتعامل معها كما يتعامل مع الدوافع الأولية، يقر بوجودها، لكنه يوجهها ويُعدلها كي تنسجم مع الغاية

الأولى والأخيرة من خلق الإنسان ووجوده.

فالحاجة إلى التقدير الاجتماعي ضررورية، وإحباطها يؤدي إلى العزلة والاغتراب، وعدم الأمن، واحتقار الذات، والحرمان من الحب، وكره المجتمع، وربما الانتحار. وإشباع الحاجة إلى الانتماء ضروري كذلك، كي لا يشعر الفرد بأنه مُهمَل غير مرغوب فيه، بل مقبول عند جماعته. وإشباع الحاجة إلى التعبير عن الذات ضروري من حيث الحيلولة بين الفرد وبين الخنوع والخضوع والاتكال على الغيروالهروب من التنافس.

إن ما شرعه الإسلام من تشريعات اجتماعية وشعائر وعبادات جماعية وتشريعات أخلاقية عديدة، إنما هو ضمانة كافية لتحقيق الفرد لإشباع دوافعه الثانوية، وفي مقدمتها تقدير الآخرين والشعور بالانتماء. وهذه التشريعات تكفل حفظ الفرد من مضاعفات عدم إشباع هاتيك الدوافع. ومن ذلك ما ورد من الأمر بالذب عن المسلم عند ذكره بسوء حال غيابه، والإصلاح بين المسلمين، ومقابلة الإحسان بالإحسان، وإغاثة الملهوف، وحسن الاستماع، ورد التحية بأحسن منها، وإفشاء السلام، والتعاون على البر، وشكر من يصنع المعروف، وإرشاد من يحتاج للإرشاد، وإكرام الجار والضيف، وإخفاء الصدقة، وستر عورات الناس، وخفض الجناح للمؤمنين، والمصافحة والتزاور في الله، ومواساة المسلمين في مصائبهم، وتوقير أهل الفضل، وحسن الظن بالمسلمين، وتكافلهم، والاختلاط بالناس، واحتمال الأذى، وإدخال السرور على المسلم، والتواضع للمسلمين، وإخبار المسلم بحبه لأخيه، وترك المسلم ما لا يعنيه، وإجابة الداعي، والمشاركة في ا حتفال المسلم بزواجه، والاعتدال في المحبة والكره، إلى غير ذلك.

والمسلم، حتى في حالة إهماله اجتماعيا من قبل الآخرين، فإن عمله بطاعات الله وسعيه لرضاه يُكسبه رضا عن نفسه وعن ذاته يغنيه عن تقدير الآخرين له. بل إن رضا المجتمع وتقديره ينبغي أن يُطرح ويهمل إذا كان على حساب رضا الله عز وجل. فرضا الآخرين ليس غاية ولا يحتاجها المسلم كما يحتاجها غير المسلم وبنفس الدرجة، لأن في رضا الله عنه ما يعوضه في حالة فقدانه لتقدير الآخرين. قال صلى الله عليه وسلم: «من أرضى الناس بسخط الله وكله الله إلى الناس، ومن أسخط الناس برضا الله كفاه الله مؤنة الناس.»[٣]

---

٣ رواه الترمذي في كتاب الزهد (٢٤١٤).

إن المسلم يشبع حاجته إلى تحقيق ذاته بالسعي لرضا الله، وهو أمر سامٍ ونبيل ومطلبه رفيع. بحيث يشعر بالارتياح والسعادة عند طاعته لربه وخالقه ومالك أمره. فيكون كما وصفه رسول الله من تسرّه حسنته وتسوؤه سيئته، وأي تحقيق للذات أعظم من أن يشعر المرء بأنه يعيش لأجل الغاية التي وجد وخلق من أجلها بغض النظر عن رضا الناس عنه وتقبلهم له.

والشيء نفسه يمكن أن يقال بالنسبة للحاجة للانتماء، فالمسلم بانتمائه لدينه وربه يحقق هذه الحاجة على أتم وجه، حتى ولو كان في مجتمع غريب عن مجتمعه بعيد عن وطنه وقومه المسلمين.

وهكذا يزود نظام الدافعية الإسلامية الفرد بضمانات تحول بينه وبين الاغتراب والعزلة واحتقار الذات والحرمان من الحب والخنوع والخضوع والاتكال على الغير.

خصائص الدافعية الإسلامية

للدافعية الإسلامية من الخصائص ما يجعل أصحابها يبذلون الجهود المتتابعة في سبيل تحقيق وإشباع الغرض الذي يشكل غايتهم في الحياة وهو رضا الله تعالى ونيل ثوابه ودخول جنته. فأولى خصائص الدافعية الإسلامية وضوح الغرض المرتبط بها وهو رضا الله تعالى. يضاف إلى ذلك وضوح الوسائل التي يؤدي العمل بها إلى تحقيق ذلك الغرض. فما شرعه الله من أوامر، وما نص عليه شرعه من نواه واضحة، كل ذلك بلغه الرسول لأمته قبل وفاته وبينه وأوضحه قولا وفعلا وممارسة. فكانت أفعاله قدوة واضحة يتبعها المؤمنون. فالغرض واضح ومُحدد، غير متعدد وهو رضا الله. والوسائل محددة كذلك متمثلة في شرع الله، كتابه وسنة نبيه.

ومن خصائص الدافعية الإسلامية حيوية الغرض الذي يسعى الفرد لتحقيقه. ومعلوم أنه «كلما زادت حيوية الغرض زاد الجهد المبذول، واستمر الفرد في بذله حتى يحقق الغرض المنشود. أي كلما كان الدافع قويا كانت المحاولات كثيرة ومتعددة» [٧، ص٧] بحيث يصل الفرد إلى هدفه الذي يسعى من أجله. ومعلوم أنه إذا كان الدافع المرتبط بالسلوك ضعيفا، فإن احتمال ظهور السلوك يكون بالتالي ضعيفا. وقوة الدافعية الإسلامية ضرورية. ذلك أن الصعوبات التي تعترض تحقيق غاية الفرد في الحياة

وطموحاته المرتبطة بتلك الغاية عديدة ومتنوعة. فإن لم يكن الدافع الذي يسوقه لغاياته قويا فإنه لن يتمكن من بلوغها وسيصاب بالإحباط.

وحيث إن قوة الدافع مرتبطة بحيوية الغرض، ولما كان رضا الله هو الغرض الذي يسعى إليه المسلم خلال حياته كلها، فإن ذلك يتطلب استمرارية الدافعية واستمرارية السعي لتحقيق الغرض. وينتج عن ذلك استمرارية السلوك المرتبط بالدافعية. والسلوك الناشئ عن السعي لنيل رضا الله سلوك كله خير. إذ الله لا يأمر إلا بالخير والمعروف ولا ينهى إلا عن الشر والمنكر. وتبدو استمرارية السلوك واضحة في أن المسلم ليس غايته إرضاء الآخرين ولا نيل شكرهم ومديحهم، كما قال تعالى: ﴿إنما نطعمكم لوجه الله لا نريد منكم جزاءً ولا شكورا﴾ (الإنسان، ٩).

إن غاية المسلم هي إرضاء الله، وسبيله في ذلك طاعة الله والإحسان إلى الخلق. فالخلق هم محل الطاعات، لكن غاية الطاعات هو الله. فالله لا يأكل ولا يشرب وليس بحاجة لغيره. إنما يريد أن يُطاع في الإحسان إلى خلقه وإقامة العدل ونشر الخير على أن يكون ذلك وفق أمرين:

١- أن يكون الغرض الذي يريده الفرد من صنع الخير هو إرضاء الله ولا شيء سواه.

٢- أن يتم ذلك وفق الوسائل التي شرعها الله في كتابه وسنة نبيه.

ولما كانت غاية المسلم رضا الله لا رضا الخلق ولا شكرهم ولا ثناءهم عليه، فإن هذا يعطي زخما غير منقطع لاستمرار المسلم في عمل الخير وفي القيام بالسلوك الأمثل. وكما قال تعالى في الثناء على أهل الإيمان: ﴿تلك الدار الآخرة نجعلها للذين لا يريدون علوا في الأرض ولا فسادا والعاقبة للمتقين﴾ (القصص، ٨٣). فمن كانت غايته الله لن يتوقف عن فعل الخيرات مع البشر، لأنه لا يتعامل معهم، فليس رضاهم هو الغرض الذي يسعى إليه في تعامله معهم، وإنما هم محل تعامله. أما غايته وغرضه، فإنه رضا الله سبحانه وتعالى. وأي مكروه يناله أو صعوبة تعترضه خلال تعامله معهم لا تفت في عضده لأن في رضا الله عوضا له عن كل فائت. فالدوافع الإسلامية ليست قصيرة المدى وإنما هي دوافع طويلة المدى. ولذا فإنها تؤثر في سلوك الفرد فترة زمنية أطول. والأغراض التربوية بطبيعتها بعيدة غير مؤقتة. ولذا فإن الدوافع الإسلامية دوافع تربوية بالدرجة الأولى.

إن حاجات المسلم النفسية مرتبطة بمدى تحقيقه للغرض الذي يعتقد أنه الغاية من وجوده وحياته. وهو في سعيه لتحقيق ذلك يتحقق له إشباع حاجاته النفسية، مما يؤدي إلى التوازن في أداء وظائفه النفسية. ويختل هذا التوازن كلما عصى المسلم ربه. لكن سرعان ما يعود إلى طبيعته بما فتحه الله له من باب التوبة، وبما ورد من الحث على الاستغفار.

وبالإضافة إلى اتصاف الدافعية الإسلامية بوضوح الغرض وحيويته، فإنها تتصف كذلك بالإيجابية والواقعية. فالإشباع الذي تحققه ليس نفسيا كله. بل هناك حوافز مادية تتمثل في الترغيب في الجنة وما فيها من نعيم، والترغيب فيما تؤدي إليه طاعة الله في الدنيا من نصر ونعم مادية، كما قال تعالى: ﴿إن تنصروا الله ينصركم﴾ (محمد، ٧). وقال تعالى: ﴿ولو أن أهل القرى آمنوا واتقوا لفتحنا عليهم بركات من السماء والأرض﴾ (الأعراف، ٩٦). كما تتضمن حوافز إيجابية أخرى تتمثل في احترام المجتمع المسلم وتقديره للطائعين.

وكما تتضمن الدافعية الإسلامية حوافز إيجابية، فإنها تتضمن حوافز سلبية تتمثل في الترهيب من غضب الله وناره في الآخرة وعقابه ومصائبه في الدنيا لأولئك الذين يحيدون عن أوامره ويتجرؤون على نواهيه.

أما الشمولية، فإنها صفة أخرى من صفات الدافعية الإسلامية. ذلك أن الغرض من دوافع المسلم كلها هو رضا الله تعالى. ومجال وميدان عمل الدوافع هو الحياة كلها بشتى مظاهرها ومواقعها دون استثناء مجال أو ميدان أو موقف أو مظهر منها. فالغاية من وراء إقامة علاقات اجتماعية ينبغي أن تكون تحقيق رضا الله الذي يريد من عباده ذلك. والغاية من ممارسة الزوج الجنس مع الزوجة ينبغي أن تكون رضا الله من خلال قصد تحصين الفرج وغض البصر وإنجاب الولد الذي يوحد الله ويعبده. والغاية من الصبر على مصاعب الحياة يجب أن تكون طاعة الله الذي أمر بالصبر، والغاية من القتال والتضحية بالنفس ينبغي أن تكون إعلاء كلمة الله.

لذا فإنك لاتكاد تجد ناحية من نواحي الحياة صغيرها وكبيرها إلا وتغطيها شمولية الدافعية الإسلامية حتى قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إنه بكل تسبيحة صدقة، وكل تكبيرة صدقة، وكل تحميدة صدقة، وكل تهليلة صدقة، وأمر بالمعروف صدقة، ونهي

عن المنكر صدقة، وفي بضع أحدكم صدقة، قالوا يا رسول الله: أيأتي أحدنا شهوته ويكون لنا فيها أجر؟ قال: أرأيتم لو وضعها في حرام أكان عليه فيه وزر؟ فكذلك إذا وضعها في الحلال كان له أجر.»[٤] وقال صلى الله عليه وسلم: «تبسّمك في وجه أخيك صدقة، وأمرك بالمعروف ونهيك عن المنكر صدقة، وإرشادك الرجل في أرض الضلال لك صدقة، وإماطتك الحجر والشوك والعظم عن الطريق لك صدقة، وإفراغك من دلوك في دلو أخيك لك صدقة[٥].

والدافعية الإسلامية توحيدية بمعنى أنها توحد أفراد الأمة الإسلامية في السعي لتحقيق غاية واحدة هي رضا الله وثوابه، وهي توحيدية أيضا بمعنى أنها توحد الأفراد في طريق واحدة لتحقيق تلك الغاية، إذ لا يُنالُ رضا الله إلا بعبادته كما يريد هو، لا كما يريد كل فرد من الأفراد، ولذا قال العلماء: لا يُعبد الله إلا بما شرع، وشرعه واحد، ومن هنا فإن الأمة تجتمع على الغاية والوسيلة، وبهذا تعمل وحدة الدافعية على تحقيق وحدة الوسائل للوصول لغرض واحد هو رضا الله.

والدافعية الإسلامية توحيدية من جانب آخر، من جانب وحدة السلوك وثباته واستقراره، أي بخلوه من التناقض والتقلب. ولا تحقق الدافعية الإسلامية انسجام الفرد مع نفسه فحسب، وإنما مع غيره من الناس، مسلمين كانوا أو غير مسلمين، بحيث يستطيع أن يُنشيء مع الجميع صلات اجتماعية سوية وصحيحة. والسر في ذلك أنه يسعى بكل أعماله لنيل رضا الله. والله قد وصف نفسه بقوله: ﴿إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي﴾ (النحل، ٩٠)، ووصفه رسوله بقوله: «إن الله عفو يحب العفو،» وبقوله: «إن الله رفيق يحب الرفق،» وبقوله: «إن الله محسن فأحسنوا،» وقال صلى الله عليه وسلم: «من لا يرحم لا يُرحم ومن لا يغفر لا يُغفر له.»

وهناك مظهر آخر من مظاهر التوحيدية في الدافعية الإسلامية، وهو أن تناسق الدوافع وتنظيمها في منظومة الدافعية الإسلامية، بحيث لا يوجد بينها أدنى حد من التعارض أو التنافر. إن ذلك كفيل بتحقيق وحدة السلوك واستقراره، وكل ذلك يرجع الفضل فيه إلى وحدة الغاية والغرض، رضا الله سبحانه وتعالى، ووحدة السبيل لتحقيق

---

٤ رواه مسلم في الزكاة (١٠٠٦)، وأحمد في مسند الأنصار (٢٠٩٦٢، ٢٠٩٧١).
٥ تفرد به الترمذي في كتاب الصلة والبر (١٩٥٦).

ذلك، شرع الله.

ومن صفات الدافعية الإسلامية أنها تَسمُ وتُميز صاحبها بالطموح لنيل معالي الأمور، فالمسلم همّه عند ربه، وما سوى ذلك يَهوْن عليه أمره. وفي سبيل تحقيق الغرض الأسمى، وهو رضا الله، يتنازل عن إشباع عديد من مطالبه وحاجاته، طمعا في بلوغ الغاية العظيمة الأولى من خلقه. وهذا عامل مهم من عوامل تكامل الشخصية، ففي معرض حديثه عن عوامل تكامل الشخصية من وجهة نظر علم النفس يقول عثمان لبيب: «إن أحد العوامل هو غلبة الأهداف البعيدة على الأهداف القريبة، فالمتكامل من استطاع أن يرجئ أو أن يتنازل عن الإرضاء العاجل لحاجاته ومطامعه طمعا في بلوغ أهداف أبعد وأهم، وهنا يتضح التكامل في انسجام الدوافع وخضوع الأغراض الجزئية لغرض أكبر وأعم» [٥، ص ٧٨].

ومن ناحية أخرى «فإن قرب الغرض أو بعده يؤثر في مواقف التعلم ويعطي الدوافع أهمية» [٧، ص١٥]. فكلما كان الغرض بعيدا، كان الدافع أكثر أهمية، وكانت مواقف التعلم أكثر نفعا وإيجابية.

العلاقة بين الغرض وبين الدوافع والحوافز

الغرض هو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه والوصول إليه وإنجازه، والدافع هو المحرك الداخلي للسلوك، فهو ينبع من داخل الشخص، فالدافع هو حاجة لشيء ما، ولكل دافع غرض يحققه ويسعى إليه. أما الحافز، فهو المحرك الخارجي للسلوك، فهو يأتي إذن من خارج الشخص، والحوافز أنواع معنوية واجتماعية ومادية، وإيجابية وسلبية. والحوافز بأنواعها تستهدف توجيه السلوك لتأدية الواجبات في مستوى عال من الأداء كما وكيفا، فالحوافز الإيجابية تكافئ، والحوافز السلبية تردع.

وإذا كان الأمر كذلك، فإن الغرض أو الغاية الأولى والأخيرة عند المسلم هي نيل رضا الله تعالى واجتناب غضبه، ويتحقق ذلك بالاستجابة للحوافز، وهي عند المسلم تتمثل بالوصول إلى أكبر عدد ممكن من الحسنات وأقل عدد ممكن من السيئات، الأمر الذي سيحقق له ويمكّنه من دخول الجنة بما فيها من نعم عديدة

عظيمة، والنجاة من النار، واجتناب نقم الله في الدنيا، والحصول على نعمه وعطاياه فيها. فالترغيب في الجنة في الآخرة والنعم في الدنيا تشكل حوافز إيجابية، والترهيب من النار في الآخرة ومن المصائب في الدنيا تشكل حوافز سلبية.

أما دوافع المسلم التي تعد محركات لسلوكه وتنبع من داخله فكثيرة، أهمها المحبة والرجاء والخوف. أما المحبة فالمراد بها محبة المخلوق للخالق، وتحصل نتيجة لطاعة الله واجتناب معاصيه، وكثرة ذكره تعالى والتقرب إليه بالفرائض والنوافل، ومشاهدة بره ونعمه، وإحسانه وكرمه وتيقن ذلك، فيتكون في قلب الفرد حب لربه يدفعه للسعي لنيل رضاه واجتناب غضبه.

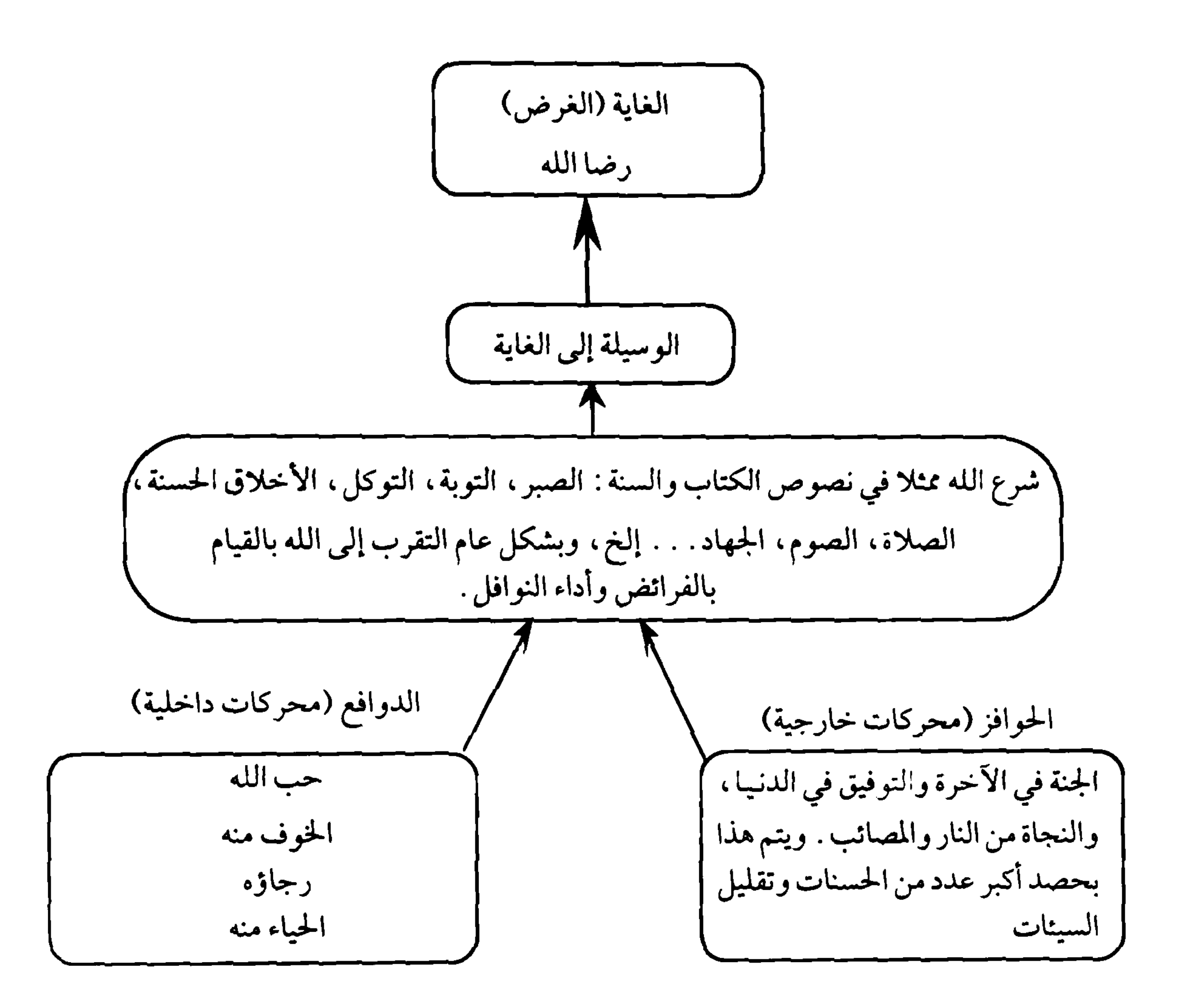
أما الرجاء فهو وازع داخل الفرد يدفعه لطاعة الله طمعا في نيل رضاه ودخول جنته. والخوف وازع داخل صاحبه يمنعه ويردعه عن فعل ما يغضب الله تعالى.

وحيث إن السلوك الأمثل يعتمد على كون الحوافز ثابتة وعامة وموحدة لجميع الأشخاص في جميع الأحوال، كما يعتمد على شدة الحافز وتكراره وسموه، فإنه يمكن القول إن هذه الصفات تتوافر في حوافز المسلم متمثلة في فعل الحسنات واجتناب السيئات، وهي واحدة لجميع المسلمين في جميع الأحوال، وعلى مدى زيادة رصيده من الحسنات، فالحافز متكرر في هذه الحال.

والناظر في الكتاب والسنة يجدهما مليئين بنصوص تعمل على تنمية الدوافع في نفس الفرد ترغيبا وترهيبا لزرع الخوف والرجاء، ويجد عشرات نصوص القرآن التي تبعث في نفس المسلم حب الله كي يسهل عليه أمر اتباع نصوص القرآن، وحب رسوله كي يسهل عليه اتباعه صلى الله عليه وسلم.

كما أن الناظر في نصوص الكتاب والسنة يجد المئات منها مليئة بالحوافز وهي الحسنات واجتناب السيئات في كل ميدان وفي كل موقف من مواقف الحياة.

وقبل أن نسرد أمثلة على ذلك نوضح العلاقة بين الغاية (الغرض) والحوافز والدوافع، والوسائل.



أمثلة على تطبيق الدوافع في حياة المسلم

سبق بيان أن على المسلم في أوجه نشاط حياته كافة أن ينطلق من مبدأ أن الدوافع الرئيسية لأعماله ينبغي أن تكون الخوف من عقاب الله في الدنيا والآخرة، ورجاء الأجر، والجنة؛ كل ذلك لعله ينال رضى الله سبحانه وتعالى. وهو في سعيه لتحصيل ذلك يعمل على حيازة أكبر عدد ممكن من الحسنات ورصدها في ميزانه ليوم القيامة، وتقليل سيئاته لأقل عدد ممكن كي يكون كشف حسابه لصالحه يوم الحساب. والأمثلة على ذلك عديدة.

يحوز المسلم فضيلة الصبر على المصائب رجاء لقاء الله دون خطايا كما في الحديث:

«ما يزال البلاء بالمؤمن والمؤمنة، في نفسه وولده وماله، حتى يلقى الله وما عليه خطيئة.»[٦]

ويندفع المسلم للدفاع عن ماله رجاء تحصيل الشهادة، وهي منزلة عظيمة في الجنة، كما في الحديث: «من قتل دون ماله فهو شهيد.»[٧] فلا يكون الحافز للدفاع عن المال ذاته بقدر ما يكون نيل الشهادة.

ويندفع المسلم لمخالطة الناس وعدم اعتزالهم رجاء الأجر للحديث: «لا يصيب المؤمن شوكة فما فوقها إلا رفعه الله بها درجة وحط عنه بها خطيئة.»[٨]

ويصبر على موت أولاده رجاء الجنة للحديث: «ما من مسلمين يموت بينهما ثلاثة من أولادهما لم يبلغوا الحنث إلا غفر لهما.»[٩] ويعتني المسلم بثيابه وجسده لأن الله يحب ذلك ففي الحديث: «إن الله تعالى جميل يحب الجمال.»[١٠]

ويحب المسلم بقية المسلمين رجاء الأجر لا لمصلحة ذاتية للحديث: «من سرّه أن يجد حلاوة الإيمان فليحب المرء لا يحبه إلا الله.»[١١] ويقوم المسلم بكل نشاطاته الاجتماعية من تواصل وتناصح وزيارات وكرم مع الناس ابتغاء تحصيل محبة الله فقط، لا التزاما بالعادات الاجتماعية، ولا سعيا لمصلحة شخصية للحديث: «قال الله تعالى: حقت محبتي للمتحابين فيَّ، وحُقت محبتي للمتواصلين فيّ، وحُقت محبتي للمتناصحين فيّ، وحُقت محبتي للمتزاورين فيّ، وحُقت محبتي للمتباذلين فيّ.»[١٢]

والمسلم يحب ويبغض ويعطي ويمنع رجاء تحصيل مزيد من الإيمان للحديث: «من أحب للّه وأبغض للّه وأعطى للّه ومنع للّه فقد استكمل الإيمان.»[١٣]

---

٦ رواه الترمذي في الزهد (٢٣٩٩)، وأحمد في باقي مسند المكثرين (٧٧٩٩ ، ٢٧٢١٩).

٧ رواه البخاري في المظالم والغصب (٢٤٨٠)، ومسلم في الإيمان (١٤١)، والترمذي في الديات (١٤١٩)، والنسائي في تحريم الدم (٤٠٨٧)، وابن ماجه في الحدود (٢٥٨٠)، وأحمد في مسند العشرة (١٦٤٢).

٨ رواه الترمذي في الجنائز (٩٦٥) وأحمد في باقي مسند الأنصار (٢٣٦٣٦ ، ٢٥٨٥٣).

٩ رواه البخاري في العلم (١٠٢)، والجنائز (١٢٤٨)، ومسلم في البر والصلة (٢٦٣٤)، والنسائي في الجنائز (١٨٧٣ ، ١٨٧٤)، وابن ماجه في الجنائز (١٦٠٥).

١٠ رواه مسلم في الإيمان (٩١)، وأحمد في مسند المكثرين (٣٧٧٩)، ومسند الشاميين (١٦٧٥٦).

١١ رواه أحمد في باقي مسند المكثرين (٧٩٠٧ ، ١٠٣٦٠).

١٢ رواه أحمد في مسند الأنصار (٢١٥٧٥)، ومالك (١٧٧٩).

١٣ رواه الترمذي في البر و الصلة (١٩٢٤)، وأبو داود في الأدب (٤٩٤١).

ويرفق المسلم بالحيوان وينأى بنفسه عن إيذائه خوفا من النار وطلبا للجنة للحديث: «بينما كلب يطيف بركية (بئر) كاد يقتله العطش، إذ رأته بغي من بغايا بني إسرائيل، فنزعت مُوقها، فاستقت له به، فغفر لها» وللحديث: «دخلت امرأة النار في هرة ربطتها، فلم تطعمها، ولم تدعها تأكل من خشاش الأرض حتى ماتت.»[١٤]

ويخشى المسلم من الذنب وكفران النعمة، فيحرص على أن يظل باستمرار يتدرب على استعمال السلاح استعدادا للحرب للحديث: «من علم الرمي ثم تركه فليس منا.»[١٥] وفي رواية: «فإنها نعمة كفرها.»

ويصبر الأعمى على عماه ويرضى به رجاء الجنة فتهون عليه مصيبته لقوله عليه السلام: «إن الله تعالى يقول: إذا أخذت كريمتيْ (عيني) عبدي في الدنيا لم يكن له جزاء عندي إلا الجنة.»[١٦] ويزهد المسلم في الدنيا طلبا لمحبة لله للحديث: «ازهد في الدنيا يحبك الله.»[١٧]

وينأى المسلم عن سؤال الناس ويعتمد بعد الله على نفسه مستقلا عن الآخرين طمعا في الجنة للحديث: «من يتكفل لي أن لا يسأل الناس شيئا أتكفل له بالجنة.»[١٨]

ويمتنع المسلم عن إيذاء زوجته طمعا في حصول الخيرية عملا بالحديث «خيركم خيركم للنساء.» ويكون المسلم هينا لينا ومطيعا محبا لوالديه طمعا في الأجر ورضى الله الذي قضى بالإحسان للوالدين.

ويمتنع الوالد عن ظلم أولاده عملا بالحديث: «اتقوا الله وأعدلوا في أولادكم.»[١٩]

ويغالب الأب ميله للأبناء على حساب البنات، فيخص البنات برعاية زائدة طمعا في النجاة من النار كي ينجح في الابتلاء (الامتحان) للحديث: «من ابتلي من هذه البنات بشيء، فأحسن إليهن كن له سترا من النار.»[٢٠]

---

١٤ رواه البخاري في بدء الخلق (٣٣١٨)، وابن ماجه في الزهد (٤٢٥٦)، والدارمي في الرقاق (٢٨١٤)، وأحمد في باقي مسند المكثرين (٧٤٩٤).

١٥ رواه مسلم في الإمارة (١٩١٩)، وأحمد في مسند الشاميين (١٦٨٨٥).

١٦ رواه الترمذي في الزهد (٢٤٠٠).

١٧ رواه ابن ماجه في الزهد (٤١٠٢).

١٨ رواه أبو داود في الزكاة (١٦٤٣).

١٩ رواه البخاري في الهبة (٢٥٨٧)، ومسلم في الهبات (١٦٢٣).

٢٠ رواه البخاري في الزكاة (١٤١٨)، وأحمد في باقي مسند الأنصار (٢٤٨٠٤).

وهكذا لو أردنا أن نبين بالأمثلة كيف تعمل الحوافز والدوافع في حياة المسلم الدينية والدنيوية كلها لاحتجنا لعشرات الصفحات. لكن من المهم أن نبين أنه قد وردت النصوص من الكتاب والسنة تتضمن الدوافع في كل جزئية من الصبر على المرض، والإنفاق في سبيل الله، وصلة الرحم، والاتصال الحسي مع الزوجة، والإحسان للجار، والرفق بالبهائم، إلى ما يصعب حصره من المسائل. ونتيجة لحضور دافع رضا الله في أعمال المسلم كلها، ولكون رضا الله مرهون حصوله بحصول الطاعات، ولما كانت طاعات الإله العظيم تتضمن الأخلاق الحميدة والصفات الحسنة والإحسان للخلق فإنك تجد المسلم- إذا اندفع لنشاطات حياته المختلفة سعيا لرضا الله - صابرا كريما ورحيما متفائلا طموحا إيجابيا سويا مجاهدا محسنا مخالطا للناس رفيقا بزوجته وبناته عادلا بين أولاده بارا بوالديه محسنا للحيوان ممتنعا عن كل أذى مواصلا دون كلل لأعمال البر والإحسان.

توصيات الباحث

يوصي الباحث بضرورة الاهتمام بتدريس موضوع الدوافع لكافة المستويات الثقافية والاجتماعية للمجتمعات الإسلامية. وذلك لما لهذا الموضوع من أهمية على مستوى تغيير السلوك نحو الأفضل، ولما له من أهمية في إحداث التوازن النفسي السوي، ولا سيما عند أصحاب المصائب والابتلاء والهموم والأحزان. كما أن موضوع الدافعية مهم لتنمية الطموحات عند الأفراد. ويمكن أن يتم لفت نظر أفراد الأمة الإسلامية لأهمية إخلاص النية واستحضار الغاية من الأعمال، وهي رضا الله وتحصيل الأجر على العمل منه بواسطة الكتب المدرسية وخطب الجمعة ووسائل الإعلام. ذلك أن العمل لا يكون منتجا ومؤثرا إلا إذا كان وراءه دافع كبير ونبيل مثل الدافع لرضا الله ودخول جنته والنجاة من عذابه في الدنيا والآخرة.

المراجع

[١] الحاج، فائز محمد علي. *الصحة النفسية*. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٩٧٧م.

[٢] عدس، عبدالرحمن. *علم النفس العام*. عمان: مكتبة الأقصى، ١٩٨١م.

[٣] زنتاني، عبدالحميد. *أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية*. بيروت: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٦م.

[٤] فهمي، مصطفى. *الدوافع النفسية*. القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٨٣م.
[٥] فراج، عثمان لبيب. *أضواء على الشخصية والصحة العقلية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٠م.
[٦] العسقلاني، أحمد بن حجر. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. بيروت: دار الفكر، ١٩٩٣م.
[٧] منسي، محمود عبدالحليم. *قراءات في علم النفس*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٢م.

Motivation in Islamic Faith

Marwan Ibrahim Al-Kaysi
Associate Professor, Dept. of Religion, College of Shariah,
Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract. The significance of this research lies in the researcher's attempt to conclude a theory of motivation in Islam. For this purpose, he discusses the nature of Islamic motivation and its role in influencing the different kinds of human motives. The characteristics of Islamic motivation are also discussed.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١١٣ - ١٦٥ (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).

الإنهاك النفسي لدى عينة من العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بمدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات

السيد إبراهيم السمادوني* وفهد بن عبدالله الربيعة**
* أستاذ مشارك و** أستاذ مساعد

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تستهدف الدراسة الحالية دراسة الإنهاك النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الإنسانية (التدريس، والتمريض، والطب، ومهنة الأخصائي النفسي، وأيضا العمل الإداري) في ضوء بعض المتغيرات المهنية والديموغرافية (طبيعة المهنة، والجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة). وقد طبق الباحثان مقياس ماسلاش للإنهاك النفسي بعد أن قاما بتعريبه وإعداده ليناسب البيئة السعودية على عينة قوامها ٣٢٩ فردا من العاملين والعاملات بتلك المهن، وقد أعدا صورتين للمقياس إحداهما للمعلم والأخرى لباقي العاملين بالمهن الأخرى. وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- إن العاملين في مجال الخدمات الإنسانية يكونون عرضة للعديد من المؤثرات المرتبطة بطبيعة العمل وظروفه والتي تؤدي إلى حالة من الإنهاك النفسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين في مجال الخدمات الإنسانية في درجة تكرار شعورهم بالإنهاك النفسي.
- إن العاملين بمهنتي التدريس والتمريض كانوا أكثر شعورا بالإنهاك النفسي مقارنة بغيرهم من العاملين بالمهن الأخرى.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين والعاملات في مجال الخدمات الإنسانية في درجة الشعور بالإنهاك النفسي.
- تختلف درجة الشعور بالإنهاك النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الإنسانية باختلاف العمر.

- إن العاملين المتزوجين من كلا الجنسين كانوا أكثر شعورا بالإنهاك النفسي بمقارنتهم بغير المتزوجين.

- تختلف درجة الشعور بالإنهاك النفسي لدى العاملين باختلاف سنوات الخبرة، وقد كانت فئة المعلمين والأطباء والممرضات والخدمة النفسية من ذوي خبرة ٥-٩ سنوات أكثر شعورا بالإنهاك النفسي بمقارنتهم بالفئات الأخرى.

وقد نوقشت تلك النتائج في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة.

المقدمـــــة

إنّ التطور المستمر الذي يشهده العالم اليوم في مختلف الميادين يعكس بوضوح تزايد المسؤوليات أو المهام المطلوبة من الفرد بشكل عام وفي المجال المهني على وجه التحديد، ويعكس كذلك ازديادا مطردا في حجم وعدد المؤسسات التي توفر الخدمات للمواطنين كالتعليم والعلاج والتعامل الإيجابي مع المشكلات النفسية والاجتماعية على اختلاف أنواعها. وتعتمد تلك المؤسسات على مجموعة من المهنيين المتخصصين الذين يفترض فيهم القيام بعملهم بطرق تتسم بالفاعلية والاهتمام [١، ص ٩].

وعلى الرغم من أنّ الغالبية العظمى من المهنيين في المؤسسات الاجتماعية ينظرون إلى أنفسهم على أنّهم يقومون بعمل إنساني، ولديهم الرغبة المطلوبة، إلا أنّ الوقائع الخاصة بالحياة داخل تلك المؤسسات جعلت تلك المهن ضاغطة، نظرا لوجود معوّقات في بيئتها تحول دون قيامهم بدورهم بصورة كاملة [٢].

وقد تبين من نتائج الدراسات والبحوث أنّ تعرض بعض المهنيين للضغوط عند ممارستهم للمهنة يجعلهم يشعرون بالعجز عن تقديم العمل المطلوب وبالمستوى الذي يتوقعه الآخرون منهم، مما يؤدي إلى تكون مشاعر سلبية نحو أنفسهم ونحو عملهم، ويشعرون دائما بالإرهاق الانفعالي والتعب ونقص في الإنجاز الشخصي، الأمر الذي يؤدي بهم إلى حالة من الإنهاك النفسي [٣ - ٦].

لذا فإنّ أكثر المهنيين عرضة للضغوط النفسية هم أولئك الذين يشغلون وظائف ذات صلة بالجمهور مثل الطب والتمريض والتدريس والصحة العقلية والنفسية والمحاماة والشرطة والعاملين في الحقوق المدنية والمحاكم الشرعية وغيرها من المهن. كما أنّ معظم المهنيين الأكثر التزاما في عملهم وإخلاصا له يكونون أكثر عرضة للإنهاك النفسي من

غيرهم. ولظروف خارجة عن إرادتهم، قد يضعف أداؤهم ويقل عطاؤهم.

وقد حظي موضوع ضغوط العمل job stress باهتمام متزايد من الباحثين خلال العقود الثلاثة الماضية، ويرجع هذا الاهتمام إلى ما تتركه الضغوط النفسية من آثار سلبية على سلوك المهنيين وموقفهم تجاه عملهم ومؤسساتهم، فتبدأ الضغوط النفسية بحالة من الإحباط ثم يصحبها حالة من القلق، فالإرهاق الانفعالي منتهيا بحالة من الإنهاك النفسي [٧؛ ٨، ص ص ٢١-٢٢].

وقد أشارت نتائج دراسات كثيرة إلى أنّ الضغوط النفسية في محيط العمل - ضغوط العمل - ناتجة من إحساس المهنيين بعدم التقدير والاغتراب وعدم وضوح أهداف العمل ومسؤولياته. كما أن تكرار التعرض لضغوط العمل يجعلهم يشعرون بحالة من الإنهاك النفسي والرغبة في تغيير ذلك العمل [٦، ص ٢٦؛ ٩، ص ص ٣١-٣٤].

إن طبيعة العمل الذي يقوم به المهني الذي يعمل في قطاع الخدمات الإنسانية تجعله يقضي معظم الوقت مع عملائه، ويكون على اتصال مباشر ومستمر معهم بهدف تقديم المساعدة لهم، وقضاء حاجاتهم، بغض النظر عن الضغوط التي يتعرض لها في سبيل تحقيق تلك الرغبة. وكان نتيجة استمرار شعوره بالإنهاك النفسي تدني مستوى أدائه وعطائه، وعدم قدرته على السيطرة على انفعالاته وإصابته بكثير من الاضطرابات السيكوسوماتية.

وسوف يستعرض الباحثان الآراء المختلفة حول مفهوم الإنهاك النفسي ومصادره - مسبباته - من خلال النماذج المفسرة له وآثاره السلبية.

تعريف الإنهاك النفسي وطبيعته

باستعراض التراث السيكولوجي للضغوط النفسية وما يتبعها من آثار سلبية على الأفراد يتبين لنا أنّ مصطلح الإنهاك النفسي قد ظهر في السبعينات من هذا القرن، وكان الفضل في ظهور هذا المصطلح لفرويدنبرجر Freudenberger [١٠، ص١٥٩] في نيويورك لكي يعبر به عن حالة الإرهاق (الإجهاد) البدني والانفعالي الناشئة من ظروف العمل. كما استخدمته ماسلاش وباينز Maslach & Pines [١١] في كاليفورنيا عندما حاولتا التعرف على الآثار المترتبة على استمرار التعرض للضغوط النفسية في مختلف المهن. ثم أصبحت

دراسة الإنهاك النفسي أكثر شيوعا في الثمانينات، ووردت لهذا المصطلح مجموعة من المفاهيم النفسية واستخدمها العديد من الباحثين ليعبروا عنه بأنّه نتيجة للضغط المزمن في مجال العمل الاجتماعي.

والإنهاك النفسي كما تعرفه ماسلاش Maslach [١٢، ص٦٥]: «حالة نفسية تتميز بمجموعة من الصفات السلبية كالتوتر وعدم الاستقرار والميل للعزلة والاتجاهات السلبية نحو العمل والزملاء.» كما تشير ميري Merey [١٣] إلى الإنهاك بأنه «حالة نفسية تصاحب الفرد نتيجة تفاعله مع المواقف البيئية الضاغطة والأفراد في التعامل معهم، وتؤدي به إلى استنفاد الطاقة الانفعالية والقدرة الجسمية.»

ويتفق فورني Forney وزملاؤه [١٤، ص٤٣٦] مع ميري في تعريفها للإنهاك النفسي، حيث أشاروا إليه بأنّه «الحالة التي يصل إليها الفرد بعد أن يستنفد كل السبل الممكنة في التعامل مع المطالب الزائدة على قدراته وإمكاناته. وفي هذه الحالة يشعر المهني بحالة من التعب ويكون مستهلكا تماما انفعاليا وجسميا وسلوكيا وعقليا.» ويشير كل من كارجر Karger [١٥] وفرايزن Friesenوزملاؤه [١٦] إلى الإنهاك النفسي على أنّه مشكلة يعاني منها العاملون في قطاع الخدمات الإنسانية، والتي تحدث نتيجة تعرضهم للضغوط في بيئة العمل، وقلق خفي يظهر في أعراضه السلبية المتمثلة في الاضطرابات الجسمية مثل تقلصات المعدة، فقدان الشهية، رعشة في اليدين والعينين، أمراض قلبية، أو اضطرابات نفسية مثل الاكتئاب والقلق وفقدان الثقة بالنفس، واضطرابات معرفية كاضطراب في التفكير والتدهور في الأداء، أو اضطرابات سلوكية كالتغيب عن العمل وإهماله، وتدهور في العلاقات الاجتماعية، وغير ذلك من الاضطرابات.

وقد وصف فرويدنبرجر الشخص المنهك نفسيا بأنّه شخص أكثر تصلبا، ساخر من كل شيء، ولديه درجة عالية من الاتكالية، ويقع في كثير من أخطاء العمل. كما أنّه يعاني من الأرق واضطرابات النوم وفقدان الشهية [١٠، ص ١٦١].

لذا فإنّ الإنهاك النفسي هو إرهاق يُبْتَلى به المهني بسبب ضغط العمل المزمن والذي يتصف بالاستنزاف البدني والانفعالي والاتجاهي. وقد حددته ماسلاش وجاكسون Maslach & Jackson [٤] بأنّه زملة أعراض تظهر لدى بعض الأفراد الذين يعملون مع الناس في علاقاتهم بالآخرين تتمثل في الإرهاق الانفعالي emotional exhaustion، وتبلد المشاعر

depersonalization ، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي lack of personal accomplishment أو ما يسمى بفقد معنى الكفاءة الذاتية للعمل .

ويتضح لنا مما سبق وجود اتفاق بين الباحثين على أن الإنهاك النفسي حالة يصل إليها المهني بعد أن استنفد كل السبل والطاقات الممكنة للتعامل مع مطالب العمل الزائدة التي تفوق قدراته ، وتجعله يشعر بالإجهاد والتعب والشعور ببعض الاضطرابات الجسمية والنفسية وعدم الكفاءة في الأداء .

مصادر الإنهاك النفسي

اهتم كثير من الباحثين بدراسة العلاقة بين الإنهاك النفسي للعاملين في مجال الخدمات الإنسانية وضغوط العمل وعدم الرضا الوظيفي . وحاول البعض منهم التعرف على المصادر الأساسية للإنهاك النفسي معتمدين على العلاقة الإيجابية بين تلك الظاهرة وضغوط العمل . ونتيجة قناعتهم بتلك العلاقة ، قاموا بتصنيف المداخل النظرية للإنهاك النفسي وفقا لطبيعة المصدر الضاغط وآثاره السلبية على المهني والعمل ذاته . فنجد على سبيل المثال أنّ جبسون Gibson وزملاءه - نقلا عن العبد القادر والمير [١٧ ، ص ٣١٩] - طوروا نموذجا يوضح العلاقة بين الضغوط المهنية وآثارها وتأثير الصفات الشخصية للمهني على تلك العلاقة . ويشتمل النموذج على مصدرين أساسيين من المصادر الضاغطة :

أولا : ضغوط تتعلق بطبيعة العمل وبيئة ودور العاملين بها ومن بينها :

١) ضغوط تتعلق ببيئة العمل المادية : وتشمل عوامل مثل الضوضاء والحرارة وتلوث الهواء وغيرها .

٢) ضغوط مهنية : وتتمثل في صراع الدور وغموضه والعبء الزائد في العمل وطبيعة المهنة .

٣) ضغوط اجتماعية : تتمثل في ضعف العلاقة مع الزملاء في العمل والمرؤوسين والمدير .

٤) ضغوط تنظيمية : تتمثل في ضعف تصميم الهيكل التنظيمي ، وعدم وجود سياسات محددة .

ثانيا : ضغوط ترتبط بالخصائص الشخصية متمثلة في الصفات الذهنية والوجدانية

والجسمية وأيضا الديموغرافية التي تؤثر على تفاعل الفرد مع مصادر ضغوط العمل .

كما استخلص جينز وجيرماير Gaines & Jermier [١٨ ، ص ٥٨٢] نموذجا للإنهاك النفسي يشيران فيه إلى أنّ الضغوط الناشئة عن أعباء العمل تؤدي بالفرد إلى استنفاد طاقته حيث يحاول الفرد التكيف لإعادة توازنه مما يؤدي به إلى تبلّد المشاعر ونقص شعوره بالإنجاز الشخصي .

ويشير هاريسون Harrison وزملاؤه [١٩ ، ص ٣٣] في نموذجهم الذي اهتم بالتفاعل بين خصائص الفرد وخصائص بيئة العمل في إحداث الضغوط ، والذي يعرف بنموذج الشخص-البيئة person- environment model ، إلى أنّ الضغوط النفسية تنشأ من عدم التوافق بين الشخص ومهنته . وبذلك تكون الضغوط تجربة ذاتية تُحدث اختلالا نفسيا أو عضويا لدى الفرد ، وتنتج عن عوامل في البيئة الخارجية أو المنظمة التي يعمل بها الفرد أو عن عوامل داخلية لدى الفرد نفسه [٢٠ ، ص ١٨٠] .

وقد طوّر السمادوني [٢] نموذجا للإنهاك النفسي لمعلّم التربية الخاصة يشتمل على المصادر الضاغطة لتلك المهنة والمؤدية للشعور بالإنهاك النفسي ، إضافة إلى الآثار السلبية المترتبة على تعرض المعلمين لتلك الضغوط عند مزاولتهم لعملهم . وقد صنف تلك المصادر إلى فئتين أساسيتين :

الأولى : مصادر مهنية (مؤسسية) ضاغطة ، وتتمثل في صراع الدور وغموضه وعدم المشاركة في صنع واتخاذ القرار ، والإعداد غير الجيد للمعلم الذي لا يلائم طبيعة المهنة ، والضغط الناشئ من الطلاب أنفسهم ، وخصائصهم ، والضغوط الناشئة من إدارة المدرسة ، والنقص في المساندة الاجتماعية ، سواء من المدير أو الزملاء أو المشرفين .

الثانية : مصادر فردية (شخصية) تتمثل في عدم الرضا عن العمل وعدم الرضا عن الحياة ، إضافة إلى بعض المتغيرات الديموغرافية المتمثلة في السن والمؤهل الدراسي للمعلم والجنس وسنوات الخبرة .

كما استعرض إيستبرج Eastburg وزملاؤه [٢١] عددا متنوعا من مصادر الضغط لمهنة التمريض والتي تؤدي إلى الإنهاك النفسي من بينها الإجهاد الجسمي physical strain ، والأخطاء التي تتعرض لها الممرضة ، والمشكلات السلوكية لدى بعض المرضى ، وموت بعض المرضى ، والعبء الوظيفي الزائد لتلك المهنة .

ولقد اهتم باحثون بتحليل تلك المصادر الضاغطة المسببة للإنهاك، والتي أشرنا إليها في النماذج السابقة، [1] فركز البعض منهم على المصدر الضاغط الذي يكمن في متطلبات العمل ذاته ودرجة تأثيره في استثارة استجابات الضبط والتوجيه من قبل العاملين [٢٢، ص ٣٧١]، بينما ركز البعض الآخر على دور كل من ظروف بيئة العمل والعوامل الشخصية للفرد في إحداث ردود أفعال وقتية أو مزمنة، وهذا يتوقف على إدراكه للأحداث الضاغطة في بيئة العمل [٢٣، ص ١٦٩].

وقد أشارت كيربو - Curbow نقلا عن عيسى [٢٤] - إلى أنّ اختلاف الباحثين لم يقتصر على تحديد مصدر الضغوط أو عوامل نشأتها، وإنّما امتد ليشمل تحديد المصطلح ذاته، والتعرف على تبعاته المتمثلة في الإنهاك النفسي. وإنّ النظريات والبحوث التي تناولت الضغوط النفسية وعلاقتها بالصحة الجسمية قد توصلت إلى أنّ الأمر لا يتعلق بمفهوم واحد أو كيان مستقل، وإنّما بمجموعة من المفاهيم والعمليات التي تتبدّى في مظاهر متعددة تنشأ من خلال ما تتركه عوامل نفسية واجتماعية على مستوى العلاقات بين الأفراد والجماعات والمنظمات بل والمجتمعات من أثر في الوظائف النفسية والفسيولوجية للفرد.

مشكلة الدراسة

اختلف الباحثون الذين اهتموا بدراسة الإنهاك النفسي حول الدور الذي تلعبه طبيعة العمل الذي يقوم به المهني في قطاع الخدمات الإنسانية في الشعور بالضغوط النفسية والتي تنتهي بحالة من الإنهاك النفسي. وكان سبب هذا الاختلاف أن البعض منهم يرى أن المهني الذي يعمل في مجال الخدمات الإنسانية، على الرغم من أنه يقضي معظم الوقت مع عملائه، وعلى اتصال مباشر ومستمر معهم بهدف تقديم المساعدة لهم، إلا أنه يشعر بالرضا الذاتي عما يقوم به من جهد [٢٥ - ٢٦]. بينما يرى البعض الآخر من الباحثين أن المهني الذي يعمل في مجال الخدمات الإنسانية يقدم المساعدة بغض النظر عن الضغوط التي يتعرض لها في سبيل تحقيق تلك الرغبة، ولكن تكرار تعرضه لضغوط العمل يؤثر على أدائه ويستنفد كل طاقاته ويصاب ببعض الاضطرابات الجسمية كاضطرابات النوم والاضطرابات المعدية والأمراض القلبية وغيرها. كما يكون لديه شعور متدن في قدرته

---

١ توجد نماذج أخرى للإنهاك النفسي توضح مصادره وأبعاده وتبعاته.

على الإنجاز [٢ ؛ ٦ ؛ ٢٧].

وقد أبرزت نتائج بعض الدراسات مجموعة من العوامل المهنية والشخصية تكون سببا في الإنهاك النفسي لدى العاملين المشتغلين في قطاع الخدمات الإنسانية، إلا أن الغالبية العظمى من تلك الدراسات ركزت اهتماماتها على مهنة واحدة دون الاهتمام بالمهن الأخرى أو المقارنة بينهم في تأثيرها على الشعور بالإنهاك النفسي. فعلى سبيل المثال، توصل شواب Schwab وزملاؤه [٢٨] إلى أن العوامل المتعلقة بظروف العمل بالتدريس والخصائص الشخصية للمعلم إضافة إلى بعض المتغيرات الديموغرافية كالعمر والجنس والحالة الاجتماعية، جميعها تكون عوامل مسببة للإنهاك النفسي للمعلم. ويرى السمادوني [٢] أيضا أن صراع الدور وغموضه وعبء العمل وعدم المشاركة في صنع واتخاذ القرار ونقص المساندة الاجتماعية إضافة إلى بعض المتغيرات الديموغرافية تعتبر مصادر للإنهاك النفسي للمعلم الذي يعمل في مجال التربية الخاصة.

وقد توصل لافندرو Lavendro [٢٩] إلى أن هناك أسبابا مهنية تتجسد في ظروف العمل المادية والعبء الوظيفي وعدم وجود فرص لمراكز قيادية جميعها تجعل الممرضة تشعر بالإنهاك النفسي. كما أشار الربيعة Al-Rabiah [٣٠] إلى أن المتغيرات المهنية والخصائص الشخصية والديموغرافية المتمثلة في مستوى التعليم والحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة تكون عوامل مسهمة في الشعور بالإنهاك النفسي للمرشد.

وعلى الرغم من أن بعض الدراسات حاولت التعرف على التباين في درجة الإنهاك النفسي للعاملين في مجال الخدمات الإنسانية وفقا للمتغيرات الديموغرافية، إلا أن نتائج تلك الدراسات كانت غير متسقة مع بعضها، فقد أشار البعض منها إلى وجود فروق دالة في الإنهاك النفسي وفقا لمتغير الجنس والعمر والحالة الاجتماعية [٤ ؛ ٣١ - ٣٣]، بينما أشار البعض الآخر منها إلى أن تلك المتغيرات لا تكشف عن وجود فروق في شعور المهنيين بالإنهاك النفسي [٢٧ ؛ ٣٤].

وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١) هل تختلف درجة شعور المهني الذي يعمل في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار باختلاف طبيعة العمل الذي يقوم به؟

٢) هل تختلف درجة شعور المهني الذي يعمل في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك

النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار باختلاف الجنس؟

٣) هل تختلف درجة شعور المهني الذي يعمل في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار باختلاف العمر؟

٤) هل تختلف درجة شعور المهني الذي يعمل في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار باختلاف الحالة الاجتماعية؟

٥) هل تختلف درجة شعور المهني الذي يعمل في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار باختلاف سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق في درجة شعور المهنيين العاملين في قطاع الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا لطبيعة العمل الذي يقومون به، كالتدريس والتمريض والطب ومهنة الأخصائي النفسي والعمل الإداري في تلك المهن بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، والوقوف على مدى التباين في درجة الشعور بتلك الظاهرة وفقا لبعض المتغيرات المهنية والديموغرافية.

وتستند هذه الدراسة في أهميتها إلى أن قطاع الخدمات الإنسانية يعتبر من القطاعات الحيوية في المجتمع والتي تؤثر عليه بشكل مباشر، وأن المهنيين الذين يعملون فيه يتعرضون بصورة متكررة لضغوط بيئية تؤثر على أدائهم أثناء مزاولتهم للمهنة ويكون نتيجتها الشعور بالإنهاك النفسي. فعلى سبيل المثال تعتبر مهنة التدريس من المهن التي تقدم خدمات إنسانية والتي ينظر إليها الكثيرون بأنها «المهنة الأم» التي تعتمد عليها المهن الأخرى. وبسبب المسؤوليات المتزايدة للمعلمين وتعدد أدوارهم كالتوجيه ونقل المعرفة بطريقة تتناسب مع توقعات المجتمع، وتقديم الدعم أو المساعدة فإنهم يشعرون – في أغلب الأحيان – بالضعف والنقص في قدراتهم الذاتية، ويرجع ذلك إلى التوقعات المتناقضة للأدوار وغموض الدور والعبء الوظيفي الذي بدوره يؤدي إلى عدم وجود الوقت الكافي للقيام بالتدريس مما يؤدي في النهاية إلى الإنهاك النفسي [٢؛ ٣٥ - ٣٩].

وكان من نتيجة شعور المعلمين بالإنهاك النفسي تدني مستوى أدائهم وعطائهم في التدريس، وإحساسهم بفقدان الاهتمام من الآخرين، وعدم قدرتهم على السيطرة على

انفعالاتهم، وإصابتهم بكثير من الأمراض السيكوسوماتية، إضافة إلى أنّ عددا كبيرا منهم يتركون مهنة التدريس ويتجهون إلى ممارسة أعمال أخرى أو التقاعد المبكر [٢؛ ٧؛ ٣٤؛ ٤٠ - ٤١].

كما أنّ طبيعة العمل بالتمريض يضع الممرضة في مواقف تتسم بالضغوط. فهو عمل مرهق جسميا ونفسيا، والأمثلة على ذلك كثيرة، منها مواجهة الممرضة دائما لمواقف الحياة، وموت المرضى، والعبء الواقع على عمل الممرضة، ومعرفتها بالنتائج المترتبة على فشلها في التعامل مع مختلف الأجهزة والأدوات الطبية، والمشكلات التي تتعلق بالعلاقة مع الرؤساء والمرضى، والنتائج المترتبة على الأخطاء الشخصية في العمل، كل ذلك يجعل طبيعة تلك المهنة ضاغطة، وتكون نتيجتها شعور الممرضة بالإنهاك النفسي. وقد ينتج عن ذلك التغيب الزائد عن العمل والإهمال في العمل، أو ترك المهنة، والصداع المزمن، وحدوث اضطرابات معوية وتغيرات مستمرة في الوزن، وإجهاد ناشئ من العمل الزائد، والشعور بعدم الرضا مع انخفاض في الإنتاجية [٢٧؛ ٤٢].

كما أن العمل في مجال الخدمات النفسية والإرشادية يجعل المرشد يشعر بالإنهاك بسبب عدم وضوح الدور الذي يجب أن يؤديه «غموض الدور» وكذلك الأعباء المهنية الزائدة والمطلوب منه تنفيذها، وعدم المشاركة الفعالة في اتخاذ القرار، والنظرة الاجتماعية المتدنية له بسبب قيامه بمثل هذا العمل الإنساني [٣٠].

لذلك تستمد الدراسة الحالية أهميتها من كونها تعد من الدراسات النادرة التي تعرضت للإنهاك النفسي في مختلف المهن التي تقدم خدمات إنسانية في المملكة العربية السعودية وما يتعرض له المهني من أحداث ضاغطة في بيئة عمله، والذي بدوره قد يؤثر على أدائه أثناء مزاولته للمهنة. كما تكتسب الدراسة أهميتها أيضا من جدّتها، فظاهرة الإنهاك النفسي للعاملين في مجال الخدمات الإنسانية لم تلق الاهتمام الكافي في البيئة السعودية.

كما أنّ إلقاء الضوء على ظاهرة الإنهاك النفسي للمهنيين والعوامل المهنية المسببة لها يجعل من الضروري عمل برامج إرشادية وعلاجية تساعد على خفض درجة الإنهاك النفسي للمهنيين من خلال تدريبهم على كيفية التعامل مع تلك المصادر الضاغطة ومقاومتها وفقا لطبيعتهم وأعمارهم وحالتهم الاجتماعية.

مصطلحات الدراسة

١) الإنهاك النفسي Burnout

في ضوء استعراضنا لتعريف الإنهاك النفسي يمكننا القول بأنّه «حالة شعورية تعبر عن رد فعل المهني للأحداث الضاغطة في بيئة العمل متمثلة في الإرهاق الانفعالي وفقدان المودة والتعامل مع العاملين معه في مهنته، ونقص الدافعية للعمل والاتجاهات السلبية نحو نفسه وعمله.» ويتكون الإنهاك النفسي - كما أشارت ماسلاش - من الأبعاد الثلاثة التالية من حيث مستوى شدتها وتكرارها:

أ - الإرهاق الانفعالي: يشير إلى استنفاد الطاقة الانفعالية للمهني والنقص في قدرته الجسمية بسبب تعدد المسؤوليات المنوطة به في مجال عمله والتي تجعله يشعر بالضغوط، ويتمثل ذلك في مستوى شدة وتكرار ذلك البعد.

ب - تبلد المشاعر: يشير إلى درجة صلابة المهني في التعامل مع زملائه ورؤسائه في العمل بسبب فقدان المودة والمشاعر نحو الآخرين، ورفضه التعامل معهم، وشعوره بالتباعد عنهم انفعاليا في مختلف المواقف في بيئة العمل، ويتمثل ذلك في مستوى شدة وتكرار ذلك البعد.

جـ - نقص الشعور بالإنجاز الشخصي: أي شعور المهني بعدم الكفاءة الذاتية والنجاح، وعدم القدرة على التأثير الإيجابي في الآخرين وفاعليته في التعامل مع مشكلاتهم، وعدم رغبته في بذل المزيد من الجهد للإنجاز، ويتمثل ذلك في مستوى شدة وتكرار ذلك البعد.

٢) الخدمات الإنسانية

مجموعة المهن التي تقدم خدمات إنسانية دائمة ومستمرة للمجتمع والمتمثلة في التدريس، والتمريض، والطب، والخدمة النفسية، والعمل الإداري في تلك المهن.

الدراسات السابقة

تعرضت الكثير من الدراسات والأبحاث الأجنبية لظاهرة الإنهاك النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بشيء من التفصيل، إلا أنّ هناك القليل جدا من

الأبحاث والدراسات الميدانية في البيئة العربية عامة، وفي المملكة العربية السعودية خاصة اهتمت بدراسة تلك الظاهرة من حيث تحليلها والتعرف على مصادرها وتبعاتها وعلاقتها ببعض المتغيرات. كما أنّ تلك الدراسات القليلة - والتي سنتناولها بالتحليل - قد اهتمت فقط بدراسة الإنهاك النفسي للمعلم ما عدا دراسة واحدة فقط - الربيعة [٣٠] - اهتمت بدراسة تلك الظاهرة لدى المرشدين النفسيين. وسوف نستعرض تلك الدراسات في تصنيفين أساسيين:

١) دراسات حاولت الكشف عن مصادر الإنهاك النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الإنسانية

اهتمت بعض الدراسات التي تناولت الإنهاك النفسي للمعلم بإبراز مجموعة من العوامل التي كانت سببا في إنهاكه النفسي مثل صراع الدور وغموضه، وعدم مشاركته في صنع واتخاذ القرار، وعبء العمل، وفوضى الطلاب، والنظرة السلبية تجاه المعلم سواء من الطلاب أو المجتمع، والممارسات الإدارية العقيمة، وضعف العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، وازدحام الطلاب في الصفوف الدراسية، ونقص المساندة الاجتماعية من جماعة العمل، وغيرها. ويؤكد شواب Schwab وزملاؤه [٢٨] على تلك العوامل وصنفوها إلى فئتين: تضم الأولى منها العوامل المتعلقة بالنظام المدرسي والتي وصفوها بظروف المنظمة؛ أما الفئة الأخرى فتشتمل على الخصائص الشخصية للمعلم المتمثلة في توقعاته للمهنة وخصائصه إضافة إلى بعض المتغيرات الديموغرافية المتمثلة في العمر والجنس والحالة الاجتماعية. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٣٣٩ معلما من أعضاء رابطة التربية، طبقت عليهم استبانة مقسمة إلى ثلاثة أجزاء، يستهدف الجزء الأول منها التعرف على أسباب إنهاك العمل، أما الجزء الثاني فيشتمل على مقياس ماسلاش للإنهاك النفسي، ويشتمل الجزء الثالث على تبعات الشعور بإنهاك العمل. وتوصلت الدراسة إلى أنّ العوامل المتعلقة بخصائص المنظمة والعوامل الشخصية المتمثلة في صراع الدور وغموضه، ونقص المساندة الاجتماعية من الزملاء والمدير، وقلة الحوافز وكثرة الجزاءات، وعدم المشاركة في صنع واتخاذ القرار، وعدم استقلالية المعلم في أداء دوره، إضافة إلى توقعاته السلبية من مهنة التدريس، جميعها ترتبط بدرجة الشعور بالإنهاك النفسي. كما توصلت الدراسة أيضا إلى أنّ المعلمين الذين يشعرون بالإنهاك النفسي تكون لديهم النية

في ترك العمل، ويتغيبون كثيرا عن العمل، وقلقون ومنزعجون وغاضبون في معظم الأوقات، وكثيرو الشكوى من المشكلات التي تواجههم في العمل بالإضافة إلى تعرضهم لمشاكل صحية أخرى.

كما حاول كاسيل Cassel [٤٣] أيضا التعرف على العوامل المسببة للإنهاك النفسي للمعلم. وقد توصل إلى أنّ الاتجاه السلبي أو الانطباع السيئ لأولياء الأمور عن النظام المدرسي، والممارسات الإدارية العقيمة في مدارس التعليم العام، وفقدان التواصل والتعاون بين البيت والمدرسة، وعدم الاهتمام بتطوير المناهج الدراسية، وعدم تطوير برامج إعداد المعلم لمواكبة التطورات الحديثة، تكون جميعها سببا في شعور المعلم بالإنهاك النفسي.

أما الدراسة التي قام بها عسكر وزملاؤه [٤٤] عن الإنهاك النفسي لمعلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت، فقد كشفت عن أنّ مصادر الضغط في مهنة التدريس، والتي تؤدي إلى الشعور بالإنهاك النفسي، تشمل سلوك التلاميذ، وعلاقة المعلمين بعضهم ببعض، وعلاقة المعلم بالإدارة، وعلاقة المعلم بالموجه الفني، وتقدير المهنة. وتوصلت الدراسة كذلك إلى أنّ أكثر المعلمين تعرضا للإنهاك النفسي هم المعلمون الكويتيون خاصة من ذوي سنوات الخبرة التدريسية ما بين ٥-٩ سنوات.

وقد قام برايس Brissie وزملاؤه [٤٥] بدراسة تنبؤية للتعرف على العوامل الشخصية والبيئية التي تسهم في شعور المعلم بالإنهاك النفسي والتي أجريت على ١٢١٣ معلما بالمدارس الابتدائية تم اختيارهم من ثماني وسبعين مدرسة تتراوح أعداد المعلمين في كل مدرسة بين ٦ و ٤٣ معلما. وقد طبقت عليهم استبانة لجمع معلومات شخصية عن المعلم، واستبانة تختص بآراء المعلمين نحو مهنة التدريس. وقد توصل الباحثون إلى أنّ من بين العوامل الضاغطة الممارسات الإدارية العقيمة داخل المدرسة، وعدم المشاركة في اتخاذ القرار، ونقص المساندة الاجتماعية من المدير والزملاء والأصدقاء والأسرة والطلاب أنفسهم وأولياء أمورهم، وكذلك العوامل الشخصية المتمثلة في نقص الكفاءة الذاتية للمعلم، ونقص الدعم الذاتي، وسنوات الخبرة بالتدريس جميعها تسهم في الشعور بالإنهاك النفسي.

وقد اهتم السمادوني [٧] بدراسة الضغوط المهنية للمعلم في مراحل التعليم العام

في جمهورية مصر العربية وما تتركه تلك الضغوط من آثار سلبية. وقد توصل إلى أنّ العلاقة السيئة بين المعلمين بعضهم البعض وأيضا مع إدارة المدرسة، والتدريس في فصول بها تلاميذ مشكلون، وعبء العمل، وقلة الراتب والحوافز في مهنة التدريس، والمباني المدرسية غير الملائمة تكون مصادر ضاغطة تتسبب في شعور المعلم بالإنهاك النفسي.

وفي مجال التربية الخاصة، أجريت دراسات للتعرف على أسباب شعور معلمي التربية الخاصة بالإنهاك النفسي. وقد أجمعت الدراسات على أنّ كثيرا من الأسباب تتشابه مع الأسباب التي ذكرت سابقا بالنسبة لمعلمي التعليم العام. ففي الدراسة التي قام بها أبوت كوت Abbott-Koch [٤٦]، والتي أجريت على ٢٦٤ معلما بمدارس التربية الخاصة، تبين أنّ زيادة العبء التدريسي، وصراع الدور، وعدم المشاركة في صنع القرار، وعدم الإحساس بالنجاح من جانب المعلم بسبب التقدم البطيء غير الملحوظ للتلاميذ غير العاديين وخصوصا المتخلفين عقليا، ونقص المساندة الاجتماعية تكون جميعها مصادر للإنهاك النفسي.

وتمثلت الأسباب التي كشفت عنها شوقية السمادوني [٤٧] في دراستها التي أجريت على ١٥٣ معلما ومعلمة بالتربية الخاصة في علاقة المعلم بتلاميذه، وعلاقته بزملائه، وعلاقته بإدارة المعهد، وصراع الدور وغموضه، وعبء العمل، وتدني العائد المالي، ومشكلات تتعلق بالتدريس لفئات التربية الخاصة، وأيضا اتجاه المجتمع وأولياء الأمور كمصادر للضغوط لدى المعلمين مما يجعلهم يشعرون بالإنهاك النفسي.

كما توصلت الدراسة التي قام بها السمادوني [٢] أيضا إلى أنّ صراع الدور وغموضه، وعبء العمل، وعدم المشاركة في صنع واتخاذ القرار، ونقص المساندة الاجتماعية من قبل المدير والزملاء، وأسلوب ضبط سلوك هؤلاء الأطفال، والضغط الناشئ من التدريس، إضافة إلى بعض المتغيرات الديموغرافية كالجنس والعمر وسنوات الخبرة والمؤهل الدراسي، جميعها تعتبر مصادر للإنهاك النفسي.

كما أنّ الدراسات التي اهتمت بدراسة الإنهاك النفسي لدى العاملين والعاملات في قطاع التمريض تكاد تتفق بشكل عام في تحديد مصادر الإنهاك النفسي مع الدراسات التي أجريت حول مهنة التدريس. فقد توصل لافندرو Lavendero [٢٩، ص ص ٢٩٢-٢٩٧] إلى أنّ هناك أسبابا شخصية تتمثل في التوقعات العالية من الممرض أو الممرضة

والتي يصاحبها الحاجة إلى القبول من الآخرين بدرجة عالية. كما أنّ هناك أسبابا مهنية تتجسد في ظروف العمل المادية، وعدم وجود فرص لمراكز قيادية، والعمل المتكرر، والعبء الوظيفي. وقد أيدت دراسة مارينا Marrina [٤٨] النتائج التي توصل إليها لافندرو، إضافة إلى أنّها أشارت إلى أنّ طبيعة عمل المرضة تجعلها تشعر بالإنهاك. فمواجهتها لمواقف الحياة وموت المرضى، والتعامل مع الأجهزة الطبية المختلفة، ومشكلات الاتصال مع الرؤساء والمرؤوسين، والنتائج المترتبة على الأخطاء الشخصية في العمل، جميعها تكون سببا في الشعور بالإنهاك النفسي.

وقد اهتمت بعض البحوث والدراسات الميدانية أيضا بدراسة الإنهاك النفسي لدى الأطباء العاملين في المستشفيات على اختلاف تخصصاتهم، والأخصائيين النفسيين. ففي دراسة أجريت على ٨٢ طبيبا من أطباء الأسنان قام بها فريستون Freeston وزملاؤه [٤٩]، تبين أنّ بعض الخصائص المرتبطة بالعمل وأهمها العبء الوظيفي، ونقص المهارة في تشغيل الأجهزة الطبية، وطبيعة الحالة المرضية، إضافة إلى بعض الخصائص النفسية للطبيب ومن أهمها وجهة الضبط locus of control تعتبر جميعها من أهم مصادر الإنهاك النفسي.

وفي دراسة حديثة قام بها كوريجان Corrigan وزملاؤه [٥٠] أجريت على ٤٧ طبيبا من الأطباء النفسيين العاملين في مستشفى الطب النفسي الجامعي بشيكاغو، تبين أنّ نقص المساندة الاجتماعية، والاتجاه نحو العمل، والتردد المستمر ولفترة طويلة للمرضى النفسيين، وطبيعة المرض تعتبر من أهم العوامل المسهمة في شعور الأطباء بالإنهاك النفسي.

وقد قام الربيعة Al-Rabiah [٣٠] بدراسة على ٥٨ مرشدا من المرشدين النفسيين الذين يعملون في مستشفيات الصحة النفسية بالمملكة العربية السعودية، طبقت عليهم استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء للتعرف على بعض البيانات الشخصية، الضغوط المرتبطة ببيئة العمل، والإنهاك النفسي باستخدام قائمة ماسلاش. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة أنّ بعض المتغيرات الديموغرافية المتمثلة في مستوى التعليم، والحالة الاجتماعية، وسنوات الخبرة، وعمر المرشد، إضافة إلى بعض المتغيرات المهنية مثل عبء العمل، وغموض الدور، وعدم المشاركة في اتخاذ القرار، جميعها عوامل مسهمة في الشعور بالإنهاك النفسي للمرشد.

وعلى المستوى الإداري، قام عسكر [٥١] بدراسة على ٢٤٤ من العاملين بقطاع المصارف بدولة الإمارات العربية المتحدة، وكان من أبرز نتائجها أنّ كمية العمل والنمو والتقدم المهني ونوعية العمل والروتينية التي تحكم سير العمل، وعدم وجود الحرية الكافية للعامل أثناء ممارسته لوظيفته، وصراع الدور وغموضه من أهم العوامل المسببة للضغوط لدى هؤلاء العاملين.

وقد أكدت الدراسة التي قام بها العبد القادر والمير [١٧]، والتي أجريت على المهنيين العاملين في مجال الحاسوب في المملكة العربية السعودية، نتائج الدراسة السابقة أيضا حيث توصلت إلى أنّ صراع الدور وغموض الدور، والدخل الشهري، وسنوات الخبرة تكون مصادر ضاغطة لهؤلاء العاملين.

وهكذا يتبين لنا من استعراضنا لنتائج الدراسات التي اهتمت بالكشف عن مصادر الإنهاك النفسي في بعض المهن أنّه على الرغم من اختلاف طبيعة تلك المهن إلا أنّ غالبية العوامل البيئية الضاغطة والعوامل الشخصية والديموغرافية تكون مصدرا للإنهاك النفسي.

٢) دراسات اهتمت بفحص العلاقة بين الإنهاك النفسي وبعض المتغيرات الديموغرافية

حاولت بعض الدراسات التعرف على التباين في درجة الشعور بالإنهاك النفسي في مجال الخدمات الإنسانية وفقا لمتغير العمر والجنس وسنوات الخبرة بالعمل والمستوى التعليمي. فقد قامت ماسلاش وجاكسون Maslach & Jackson [٤]، بدراسة على عينة كبيرة (١٠٢٥) من العاملين في قطاعات مهنية مختلفة كالمحاماة والشرطة والطب والتدريس والتمريض والخدمة الاجتماعية والإرشاد والإدارة. وقد كشفت تلك الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في درجة الشعور بالإنهاك النفسي. فالإناث كنّ أكثر إرهاقا انفعاليا مقارنة بالذكور في حين أظهر الذكور شعورا سلبيا تجاه العملاء وإنجازا بدرجة أعلى من الإناث. كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا أنّ الأفراد صغار السن قد أظهروا درجة أعلى من الإرهاق الانفعالي وشعورا سلبيا تجاه العملاء وإنجازا أقل. كما توصلت الدراسة أيضا إلى أنّ المتزوجين كانوا أقل شعورا بالإرهاق الانفعالي من غير المتزوجين.

وقد توصل عسكر وعبد الله [٢٧] في دراستهما لنتائج مخالفة لدراسة ماسلاش وجاكسون، فقد أشارت النتائج إلى أنّ المعلمين ذوي سنوات خبرة تمتد من ٥-٩ سنوات كانوا أكثر تعرضا للضغوط النفسية بمقارنتهم بالفئات الأخرى من زملائهم. كما أشارت الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق دالة في درجة الشعور بالضغوط بين الذكور والإناث من العاملين في مهن الخدمات الإنسانية (التدريس، والتمريض، والخدمة النفسية) ماعدا مهنة الخدمة الاجتماعية، حيث تبين أنّ الإناث كنّ أكثر تعرضا للضغوط من الذكور.

كما أجرى كوسا Kosa [٣١]دراسة على عينة مكونة من ١٩٩٣ معلما من معلمي التربية الرياضية في المدارس الثانوية بهدف التعرف على العلاقة بين الإنهاك النفسي وبعض المتغيرات الديموغرافية والمتغيرات المرتبطة بالعمل. وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أنّ الإرهاق الانفعالي كان مرتبطا بالعمر وسنوات الخبرة والراتب، وأنّ نقص الشعور بالإنجاز الشخصي كان مرتبطا بالتخصص الذي يقوم المعلم بتدريسه، وأيضا بسنوات الخبرة والراتب.

وقد أظهرت نتائج دراسة دواني وزملائه [٣٢]، التي أجريت على ٣٤٩ معلما ومعلمة، عدم وجود فروق جوهرية لدى المعلم الأردني على بعد الإرهاق (الإجهاد) الانفعالي من حيث تكراره وشدته، وفقا للمؤهل العلمي والخبرة التعليمية، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا على هذا البعد وفقا لمتغير الجنس. وقد توصلت الدراسة أيضا إلى وجود فروق جوهرية بين مستويات المؤهل العلمي في نقص الشعور بالإنجاز الشخصي.

كما كشفت نتائج دراسة الطحاينة وعيسى [٣٣]، التي أجريت على ٤٤٠ معلما ومعلمة من معلمي التربية الرياضية في الأردن عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإنهاك النفسي تُعزى إلى المؤهل العلمي ونوع المدرسة وعدد الطلاب وعدد الحصص والدخل الشهري، في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا تعزى إلى الجنس والعمر والخبرة والمنشآت والملاعب المتوافرة.

كما أجرى الوابلي [٣٤] دراسة استهدفت دراسة الإنهاك النفسي ومستوياته لدى معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة على عينة مكونة من ٤٥٧ معلما ومعلمة. وقد كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من المعلمين في تكرار الإرهاق (الإجهاد) الانفعالي وشدته، إلا أنّ هناك فروقا دالة على بعد تكرار نقص

الشعور بالإنجاز، والتي عزيت إلى العمر والخبرة في التدريس والمؤهل التعليمي والمرحلة التعليمية والحالة الاجتماعية. كما توصلت الدراسة أيضا إلى أنّ الفروق بين المعلمين في تكرار تبلد المشاعر نحو التلاميذ وشدته تعزى إلى الجنس والخبرة في التدريس، بينما كانت الفروق الدالة إحصائيا تعزى إلى العمر والمؤهل التعليمي والمرحلة التعليمية والحالة الاجتماعية.

ويتضح من عرض تلك الدراسات وجود اتفاق في نتائج بعض الدراسات واختلاف في البعض الآخر منها فيما يتعلق بدور المتغيرات الديموغرافية في إحداث تباين في شعور العاملين في مجال الخدمات النفسية بالإنهاك النفسي.

تعقيب على الدراسات السابقة

من استعراضنا لنتائج الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- أنّ المهنيين العاملين في مجال الخدمات الإنسانية أكثر عرضة للضغوط النفسية والتي تنتهي بالإنهاك النفسي.

- استخدمت معظم الدراسات مقياس ماسلاش لقياس ظاهرة الإنهاك النفسي وتحليلها في ضوء أبعادها الثلاثة: الإرهاق الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي.

- على الرغم من وجود اختلاف في طبيعة كل مهنة من المهن التي تقدم خدمات إنسانية مثل مهنة التدريس، والتمريض، والطب، والإرشاد النفسي، والإدارة، إلا أن بعض الدراسات تتفق على وجود مصادر ضاغطة عند العمل في تلك المهن، ومنها صراع الدور وغموضه، عبء العمل، وعدم المشاركة في صنع واتخاذ القرار، والأساليب الإدارية العقيمة، بالإضافة إلى بعض الخصائص الشخصية للمهني.

- تضاربت نتائج الدراسات السابقة حول دور المتغيرات الديموغرافية في ظهور تباين واضح في الإنهاك النفسي لدى المهنيين العاملين في مهن الخدمات الإنسانية.

- لا توجد دراسة عربية - في حدود علم الباحثين - بصفة عامة، وفي المملكة العربية السعودية بصفة خاصة، اهتمت بدراسة ظاهرة الإنهاك النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الإنسانية، من حيث شدتها وتكرارها في الوقت الذي تزايدت فيه

الدراسات الأجنبية في بيئات وثقافات مختلفة للاهتمام بها في مختلف المهن .

فروض الدراسة

تمشيا مع أهداف الدراسة والنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة تمت صياغة الفروض التالية :

١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا لطبيعة العمل الذي يقومون به .

٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا لطبيعة الجنس (ذكور / إناث) .

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا لأعمارهم (أقل من ٢٣ سنة، ٢٣-٢٩ ، ٣٠-٣٩ ، ٤٠ سنة فأكثر) .

٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا لحالتهم الاجتماعية .

٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا لسنوات خبرتهم بالعمل (أقل من ٥ سنوات، ٥-٩ ، ١٠ سنوات فأكثر) .

الإجراءات المنهجية للدراسة

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٣٢٩ من العاملين والعاملات في مجال الخدمات الإنسانية بمدينة الرياض (مهنة التدريس، والتمريض، والطب، والخدمة النفسية، والعمل الإداري في تلك المهن)، تراوحت أعمارهم بين ٢٢و ٥٥ عاما بمتوسط حسابي قدره ٢٨,٤١

وانحراف معياري قدره ٠٣ , ١٠ . وقد اختيرت تلك العينة بعد توزيع ٥٥٠ استبانة على بعض العاملين بالمستشفيات الحكومية بمدينة الرياض (مستشفى الملك خالد الجامعي، مستشفى الملك عبد العزيز الجامعي، مستشفى الرياض المركزي، ومستشفى الصحة النفسية) بمدينة الرياض، إضافة إلى بعض المؤسسات التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات، وكذلك المعلمين بالمدارس الحكومية بالتعليم العام، حيث تم اختيار اثنتي عشرة مدرسة عشوائيا من مناطق مختلفة بمدينة الرياض، منها ثلاث مدارس من كل منطقة تعليمية شملت المراحل التعليمية الثلاث، الابتدائية والمتوسطة والثانوية، أي بمعدل أربع مدارس لكل مرحلة تعليمية: مدرستين للبنين وأخريين للبنات. وبعد الانتهاء من اختيار المدارس تم اختيار المعلمين منها بطريقة عشوائية. وقد كان العائد من الاستمارات التي تم توزيعها ٣٣٧ واستبعد منها ٨ لعدم اكتمالها، وبذلك أصبح عدد الاستمارات المكتملة ٣٢٩ استمارة. وجدول رقم ١ يوضح مواصفات عينة الدراسة حسب الجنس والحالة الاجتماعية والعمر وسنوات الخبرة بالمهنة.

أدوات الدراسة

اشتملت الدراسة على أداة هي: *مقياس ماسلاش للإنهاك النفسي* *Maslach Burnout Inventory*. الصورة الأصلية لهذا المقياس تم وضعها من قبل ماسلاش وجاكسون Maslach & Jackson [٤]. لتستخدم مع العاملين في مجال الخدمات الإنسانية والاجتماعية. ويتكون المقياس من ٢٢ عبارة تقيس شعور المهني واتجاهاته نحو مهنته، وموزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية:

- الإرهاق الانفعالي .emotional exhaustion
- تبلد المشاعر .depersonalization
- نقص الشعور بالإنجاز الشخصي lack of personal accomplishment

وقد قام الباحثان بتعريب تلك الصورة وإعدادها لتناسب البيئة السعودية، وطبيعة كل مهنة من المهن التي تطرقت لها الدراسة. وقد أعدّا صورتين، إحداهما نفس الصورة الأصلية وسميت بالصورة (أ)، بينما سميت الصورة الأخرى بالصورة (ب)، والتي تناسب المجال التربوي، وهي لا تختلف عن المقياس الأصلي كثيرا، حيث استبدلت كلمة

جدول رقم ١. مواصفات عينة البحث في ضوء نوع المهنة والجنس والحالة الاجتماعية والعمر وسنوات الخبرة بالعمل.

المهنة	العدد	الجنس		الحالة الاجتماعية		العمر				سنوات الخبرة بالعمل		
		ذكور	إناث	أعزب	متزوج	أقل من ٢٣ سنة	٢٣-٢٩	٣٠-٣٩	٤٠ سنة فأكثر	أقل من ٥ سنوات	٥-٩	١٠ سنوات فأكثر
تدريس	١٠٢	٤٦	٥٦	٢٥	٧٧	١٦	٣١	٣٥	٢٠	٤٩	٢١	٣٢
النسبة	٪٣١	٪٤٥,١	٪٥٤,٩	٪٢٤,٥١	٪٧٥,٤٩	١٥,٦٩	٣٠,٣٩	٣٤,٣١	١٩,٦١	٪١٧	٪٢٠,٥٩	٪٣١,٣٧
تمريض	٣٤	-	٣٤	٧	٢٧	٩	١٢	١٠	٣	١٧	١٢	٥
النسبة	٪١٠	-	٪١٠٠	٪٢٠,٥٩	٪٧٩,٤١	٢٦,٣٧	٣٥,٢٩	٪٢٩,٤١	٠,٠٩	٪٥٠	٪٣٥,٢٩	١٤,٧١
طب	٧٥	٣٦	٣٩	٢٨	٤٧	١٢	١٧	٣٣	١٣	٣٤	١٩	٢٢
النسبة	٪٢٣	٪٤٨	٪٢٥	٣٧,٣٣	٦٢,٦٧	٪١٦	٢٢,٦٧	٪٤٤	١٧,٣٣	٤٥,٣٣	٪٢٥,٣٣	٪٢٩,٣٣
خدمة نفسية	٣٤	٢٥	٩	١١	٢٣	٤	٨	١٧	٥	١٤	٩	١١
النسبة	٪١٠	٪٧٣,٥٣	٪٢٦,٤٧	٪٣٢,٣٥	٦٧,٦٥	١١,٧٦	٢٣,٥٣	٪٥٠	١٤,٧١	٪٤١,١٨	٢٦,٤٧	٣٢,٣٥
أعمال إدارية	٨٤	٤١	٤٣	٢١	٦٣	٦	٢١	٤٢	١٥	٣٧	٢١	٢٦
النسبة	٪٢٦	٪٤٨,٨١	٪٥١,١٩	٪٢٥	٪٧٥	٧,١٤	٪٢٥	٪٥٠	٪١٧,٨٦	٤٤,٠٥	٪٢٥	٣٠,٩٥
الإجمالي	٣٢٩	١٥٨	١٧١	٩٢	٢٣٧	٤٧	٨٩	١٣٧	٥٦	١٥١	٨٢	٩٦

«عميل» recipient في المقياس الأصلي بكلمة «طالب» student ، وكلمة «معلم» بدل «مهني» حيث إنّ المعلم هو الذي يقدم الخدمة والتلميذ هو المتلقي . وفي هذا المقياس بصورتيه أ ، ب يطلب من المهني أن يستجيب مرتين لكل عبارة ؛ مرة تدل على *تكرار الشعور* بالإنهاك النفسي ، حيث يضع المهني أمام العبارة درجة تبدأ بصفر ، والتي تعبر عن عدم شعوره بالإنهاك النفسي ، إلى ٦ درجات عندما يشعر بالإنهاك النفسي يوميا . أما الاستجابات الأخرى ، فتدل على *شدة الشعور* ، ويتراوح تقديرها من قبل المهني بين صفر و ٧ درجات . وتعبر الدرجة صفر عن أن شعور المهني بالإنهاك يكون ضعيفا ، بينما تعبر الدرجة ٧ عن أنّ شعور المهني بالإنهاك يكون قويا جدا .

ووفقا لمقياس ماسلاش فإنّ المهنيين الذين يحصلون على درجات مرتفعة على كل من بعدي الإرهاق الانفعالي وتبلد المشاعر ودرجات منخفضة على بعد نقص الشعور بالإنجاز يعانون من الإنهاك النفسي . وعلى الرغم من أنّ هذا المقياس قد استخدم في بيئات أجنبية [٤ ؛ ٣١ ؛ ٣٩ ؛ ٥٠] وبيئات عربية [٢٧ ؛ ٣٠ ؛ ٣٢ ؛ ٣٣] ، إلا أنّ الباحثين قاما بحساب صدق وثبات الصورتين من المقياس (أ ، ب) بعد أن تمت مراجعة الترجمة العربية ومطابقتها للنسخة الأصلية حيث عرضت على مجموعة من المحكمين من قسم علم النفس بجامعة الملك سعود بهدف التحقق من صدق محتوى المقياس ومدى مناسبة النسخة العربية (الصورتين أ ، ب) للبيئة السعودية ، ولطبيعة المهن (التدريس ، التمريض ، الطب ، الخدمة النفسية ، العمل الإداري) . وقام الباحثان بإجراء التعديلات في صياغة بنود المقياس بصورتيه أ ، ب وفقا لآراء المحكمين الذين كانت موافقتهم لبنود المقياس تزيد على ٨٥٪ .

وقد قام الباحثان أيضا بتقدير صدق الاتساق الداخلي للمقياس (الصورتين أ ، ب) للتعرف على ما تتمتع به بنوده من اتساق داخلي وصدقه في قياس ما وضع لقياسه [٥٢] وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس الفرعي ، حيث طبق المقياس على عينة قوامها ٧٠ مهنيا من العاملين في مهن الخدمات الإنسانية والاجتماعية و ١٠٠ معلم ومعلمة بالمرحلة الثانوية . وقد اتضح أن جميع القيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ . والجدولان ذوا الرقمين ٢ و ٣ يوضحان قيم معاملات الارتباط الخاصة بتكرار الشعور بالإنهاك النفسي وشدة الشعور به .

جدول رقم ٢. معاملات الارتباط بين درجات المهنيين على كل بند من بنود مقياس الإنهاك النفسي (الصورة أ) ودرجاتهم الكلية للأبعاد الفرعية.

رقم	معاملات الارتباط		رقم	معاملات الارتباط		رقم	معاملات الارتباط		رقم	معاملات الارتباط	
البند	التكرار	الشدة	البند	التكرار	الشدة	البند	التكرار	الشدة	البند	التكرار	الشدة
١	٠,٧١	٠,٦٦	٧	٠,٦٨	٠,٧٤	١٣	٠,٣٨	٠,٤٣	١٩	٠,٤٩	٠,٦٨
٢	٠,٧٠	٠,٧٦	٨	٠.٨٢	٠,٧٧	١٤	٠,٥٥	٠,٤٨	٢٠	٠,٧٣	٠,٧٧
٣	٠,٥٤	٠,٦١	٩	٠,٤٠	٠,٣٩	١٥	٠,٧١	٠,٧٦	٢١	٠,٥٣	٠,٤٨
٤	٠,٧٥	٠,٧٨	١٠	٠,٥٩	٠,٥٩	١٦	٠,٥٨	٠,٥٦	٢٢	٠,٦٠	٠,٥٩
٥	٠,٦٢	٠,٦٢	١١	٠,٥٢	٠,٦٧	١٧	٠,٧٩	٠,٦٨			
٦	٠,٤١	٠,٥٣	١٢	٠,٦٥	٠,٧٢	١٨	٠,٥٤	٠,٦١			

جميع القيم دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

جدول رقم ٣. معاملات الارتباط بين درجات المعلمين على كل بند من بنود مقياس الإنهاك النفسي (الصورة ب) ودرجاتهم الكلية للأبعاد الفرعية.

رقم	معاملات الارتباط		رقم	معاملات الارتباط		رقم	معاملات الارتباط		رقم	معاملات الارتباط	
البند	التكرار	الشدة	البند	التكرار	الشدة	البند	التكرار	الشدة	البند	التكرار	الشدة
١	٠,٦٨	٠,٦٩	٧	٠,٦١	٠,٦٢	١٣	٠,٤٠	٠,٥٩	١٩	٠,٦٤	٠,٥١
٢	٠,٧٤	٠,٧٥	٨	٠,٧٩	٠,٧٦	١٤	٠,٤٩	٠,٣٥	٢٠	٠,٦٨	٠,٦٥
٣	٠,٦٣	٠,٥٩	٩	٠,٣٦	٠,٣٨	١٥	٠,٥٤	٠,٨٠	٢١	٠,٤٨	٠,٥٨
٤	٠,٦٨	٠,٦٤	١٠	٠,٧٣	٠,٧٨	١٦	٠,٦١	٠,٦٤	٢٢	٠,٥٧	٠,٦٤
٥	٠,٥٥	٠,٨٠	١١	٠,٧٤	٠,٦٨	١٧	٠,٤٢	٠,٧١			
٦	٠,٤٦	٠,٥٨	١٢	٠,٤٦	٠,٥٥	١٨	٠,٦٢	٠,٦٩			

جميع القيم دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

كما قام الباحثان بتقدير الصدق بمحك خارجي من خلال التحقق من صحة الفرض القائل إنّ درجة الإنهاك النفسي لدى المهني ترتبط ارتباطا سالبا بدرجة رضاه عن عمله. وقد تم التحقق من صحة هذا الفرض بعرض التساؤل التالي:

«حدد درجة رضاك عن مهنتك

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠

والمطلوب منك أن تضع دائرة حول الدرجة التي تعبر عن رضاك عن عملك . »

وحسبت معاملات الارتباط بين درجة الرضا المهني وبين الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي بالنسبة لتكرار الشعور بالإنهاك وشدة شعوره بها . وقد كانت جميع معاملات الارتباط سالبة ودالة عند مستوى ٠,٠٠١ . وجدول رقم ٤ يوضح تلك النتائج .

جدول رقم ٤. معاملات الارتباط بين درجة الرضا عن العمل ودرجة الأبعاد الفرعية للإنهاك النفسي الصورتين (أ،ب).

أبعاد مقياس الإنهاك النفسي	الصورة (أ) للمقياس		الصورة (ب) للمقياس	
	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة
الإرهاق الانفعالي	-٠,٧٤	-٠,٨١	-٠,٨٢	-٠,٧٨
تبلد المشاعر	-٠,٥٧	-٠,٤٩	-٠,٦٣	-٠,٥١
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	-٠,٦٩	-٠,٦٣	-٠,٥٧	-٠,٧٠

أما بالنسبة لثبات المقياس ، فقد قام الباحثان بالتحقق منه بإيجاد معامل ألفا كرونباخ ، حيث طبق المقياس على عينة مكونة من ٧٠ مهنيا (الصورة أ)، و ١٠٠ معلم ومعلمة بالمرحلة الثانوية (الصورة ب) . وكانت جميع قيم معامل الثبات عالية كما هي موضحة في جدول رقم ٥ .

جدول رقم ٥. معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الإنهاك النفسي (الصورتين أ، ب).

أبعاد مقياس الإنهاك النفسي	الصورة (أ) للمقياس		الصورة (ب) للمقياس	
	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة
الإرهاق الانفعالي	٠,٧٦	٠,٨٤	٠,٨١	٠,٨٣
تبلد المشاعر	٠,٨٠	٠,٧٨	٠,٧٥	٠,٧٩
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	٠,٨٥	٠,٧٧	٠,٨٣	٠,٧٩

نتائج الدراسة

حاولت الدراسة الحالية دراسة الفروق في درجة الشعور بالإنهاك النفسي وتكراره للعاملين في مجال الخدمات الإنسانية في ضوء بعض المتغيرات المهنية والديموغرافية. وقد عولجت البيانات إحصائيا بحساب المتوسطات واختبار «ت» T-test وتحليل التباين الأحادي الاتجاه one way analysis of variance وطريقة شيفيه Scheffe's Method للمقارنات البعدية.

نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنّه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا طبيعة العمل الذي يقومون به.» وقد تحقق الباحثان من صحة هذا الفرض باستخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه لمعرفة دلالة الفروق في درجة الشعور بالإنهاك النفسي وتكراره للعاملين في مهن الخدمات الإنسانية (التدريس، التمريض، الطب، الخدمة النفسية، والأعمال الإدارية). وجدول رقم ٦ يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول رقم ٦. نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في درجة شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي في ضوء طبيعة المهنة.

الأبعاد	مصدر التباين	درجة الحرية	مستوى التكرار: مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة 'ف'	مستوى الشدة: مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة 'ف'
الإرهاق	بين المجموعات	٤	١٤٢٩,١٧	٣٥٧,٢٩	**٤,٧٧	٢٣٩,٥٥	٥٩,٨٩	٠,٨٩
الانفعالي	داخل المجموعات	٣٢٤	٢٤٢٩١,٤٤	٧٤,٩٧		٢١٧٤٩,٤٥	٦٧,١٣	
	الكلي	٣٢٨	٢٥٧٢٠,٦١			٢١٩٨٠,٠٠		
	بين المجموعات	٤	٢١٠,٧٧	٥٢,٦٩	*٣,٢٤	٦٨,٢٢	١٧,٠٥٥	٠,٥٤
تبلد المشاعر	داخل المجموعات	٣٢٤	٥٢٧١,٦٧	١٦,٢٧		١٠١٧٣,٩٩	٣١,٤٠	
	الكلي	٣٢٨	٥٤٨٢,٤٤			١٠٢٤٢,٢١		
نقص	بين المجموعات	٤	٤٧٦,٩٠	١١٩,٢٢٥	*٣,١٣٥	٢٩٨,٢٤	٧٤,٥٦	*٢,٦٥
الشعور بالإنجاز	داخل المجموعات	٣٢٤	١٢٣٢٢,٢٧	٣٨,٠٣		٩١٢٢,٥٦	٢٨,١٦	
الشخصي	الكلي	٣٢٨				٩٤٢٠,٨٠		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥. ** دالة عند مستوى ٠,٠١.

ويتضح من النتائج الموضحة بجدول رقم ٦ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين في مجال الخدمات الإنسانية (التدريس، التمريض، الطب، الخدمة النفسية، والعمل الإداري) في إدراكهم لدرجة الإرهاق الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي لديهم من حيث مستوى التكرار. وقد كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ و ٠,٠١ حيث بلغت قيم «ف» على الترتيب ٤,٧٧؛ ٣,٢٤؛ ٣,١٣٥. كما تبين من النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ في درجة نقص الشعور بالإنجاز الشخصي من حيث مستوى الشدة، حيث بلغت قيمة «ف» ٢,٦٥. بينما كانت الفروق بين العاملين في تلك المهن في شدة الشعور بالإرهاق الانفعالي وتبلد المشاعر غير دالة إحصائيا.

ولكي يتم التعرف على طبيعة الفروق بين متوسطات تقديرات المهنيين العاملين في تلك المهن الخمس للإنهاك النفسي من حيث التكرار والشدة استخدم الباحثان اختبار شيفيه لمعرفة الفروق بين المتوسطات في كل بعد من أبعاد الإنهاك النفسي. ويوضح جدول رقم ٧ تلك النتائج.

يتبين من النتائج الموضحة بجدول رقم ٧ وجود تباين واضح في متوسطات تقديرات العاملين في مجال الخدمات الإنسانية للإنهاك النفسي بأبعاده الفرعية من حيث تكرارها في ضوء طبيعة المهنة. فقد كان متوسط درجات كل من الممرضات والمعلمين في تكرار الشعور بالإنهاك الانفعالي وتبلد المشاعر أعلى من متوسطات تقديرات المهنيين في المهن الإنسانية الأخرى (الطب والخدمة النفسية والعمل الإداري). بينما كان تكرار شعورهم بالنقص في الإنجاز الشخصي عاليا، حيث تدل الدرجة المنخفضة على الشعور العالي بالنقص في الإنجاز. وهذا يعني أنّ العاملين في مجال الخدمات الإنسانية يختلفون في شعورهم بالإنهاك النفسي ويتوقف ذلك على طبيعة المهنة التي يعملون بها.

نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات شعور العاملين في مجال الخدمات النفسية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا لطبيعة الجنس.» وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار «ت» لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات العاملين والعاملات على مقياس الإنهاك النفسي بأبعاده الفرعية من حيث مستوى التكرار والشدة في جميع المهن المستخدمة في الدراسة الحالية ما عدا مهنة التمريض نظرا لأنّ عينة تلك المهنة من الإناث فقط. وتتضح نتائج تلك المعالجة الإحصائية في الجدولين ذوي الرقمين ٨ و ٩.

جدول رقم ٧. نتائج اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات تقديرات العاملين في مجال الخدمات النفسية للإنهاك النفسي من حيث مستوى التكرار وفقا لطبيعة المهنة.

الأبعاد	المهنة	المتوسطات	المهنة: التدريس	التمريض	الطب	الخدمة النفسية
الإرهاق الانفعالي	التدريس	٣١,٠٦				
	التمريض	٣٤,٠٠				
	الطب	٢٧,١٤				
	الخدمة النفسية	٢٧,٣١				
	العمل الإداري	٢١,٣٧٥	*	*		
تبلد المشاعر	التدريس	١٠,٤٩				
	التمريض	١٣,٦٦				
	الطب	٧,٢٥				
	الخدمة النفسية	٨,٨٧				
	العمل الإداري	٥,٠٤		*		
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	التدريس	١١,٩٠				
	التمريض	٩,١٨				
	الطب	١٧,٢٥				
	الخدمة النفسية	١٧,٨٧				
	العمل الإداري	٢٢,٠١		*		

دالة عند مستوى ٠٥ ,٠.

جدول رقم ٨. المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار 'ت' لدرجات العاملين والعاملات في مجال الخدمات النفسية في الشعور بالإنهاك النفسي من حيث مستوى التكرار في كل مهنة.

الأبعاد	التدريس: ذكور(٤٦)		إناث (٥٦)		قيمة	الطب: ذكور (٣٦)		إناث (٣٩)		قيمة
	م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت
الإرهاق الانفعالي	٣١,٤١	٨,٧٢	٣١,٠٠	٩,٨٧	٠,٢٢	٢٨,٩٩	٩,٤٤	٢٩,٢٠	٩,٥١	٠,٠٩٥
تبلد المشاعر	١١,٥٨	٤,٠١	١٠,٩٦	٤,٢٥	٠,٤٧	٨,١٥	٥,١٣	٧,٦٨	٤,٩٠	٠,٤٠
نقص الشعور بالإنجاز	١١,٨٤	٦,٨٨	١٣,١٦	٧,٥٨	٠,٩٠	١٧,٠٠	٧,٢١	١٨,٣٤	٧,١٥	٠,٨٠

تابع جدول رقم ٨.

الأبعاد	الخدمة النفسية: ذكور (٢٥)		إناث (٩)		قيمة	العمل الإداري: ذكور (٤١)		إناث (٤٣)		قيمة
	م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت
الإرهاق الانفعالي	٢٨,٠١	٨,٣٣	٢٦,٦١	٨,٥٩	٠,٣٧	٢٢,٠٣	٧,٤٥	٢٠,٧٢	٨,٩٢	٠,٧٢
تبلد المشاعر	٩,٧٤	٥,١٥	٨,٠٠	٤,٤٧	١,٢٩	٥,١١	٤,٨٠	٤,٩٧	٥,٠٠	٠,١٠
نقص الشعور بالإنجاز	١٨,٨١	٧,٢٠	١٦,٩٣	٧,٦٦	٠,٦٢	٢١,٤٤	٨,٠٨	٢٢,٥٨	٧,٨١	٠,٦٥

جدول رقم ٩. المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار 'ت' لدرجات العاملين والعاملات في مجال الخدمات الإنسانية في الشعور بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة في كل مهنة.

الأبعاد	التدريس					الطب				
	ذكور(٤٦)		إناث (٥٦)		قيمة	ذكور (٣٦)		إناث (٣٩)		قيمة
	م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت
الإرهاق الانفعالي	٣٣,٩٣	٩,١٣	٣١,٢٣	٩,٨٤	١,٤١	٢٦,٨١	٩,٤١	٢٥,٣٩	٩,٦٢	٠,٦٤
تبلد المشاعر	١٢,٥٢	٦,٢٧	١٠,٩١	٦,٥٩	١,٢٤	٩,٥٥	٦,٠٠	٩,٣٠	٦,٠٧	٠,١٨
نقص الشعور بالإنجاز	١٧,١٣	٥,٩٦	١٧,٥٧	٦,٣٤	٠,٣٥	٢٢,٦١	٦,٠٤	٢١,٨٥	٥,٨٨	٠,٥٥

تابع جدول رقم ٩.

الأبعاد	الخدمة النفسية					العمل الإداري				
	ذكور (٢٥)		إناث (٩)		قيمة	ذكور (٤١)		إناث (٤٣)		قيمة
	م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت
الإرهاق الانفعالي	٣١,١١	٩,٤٩	٣٠,١٠	٩,٣٥	٠,١٧	٢٤,٨٣	٩,٣٢	٢٥,٠١	٩,١٧	٠,٩
تبلد المشاعر	١٠,١٧	٦,٤١	٩,٩٢	٦,٣٨	٠,١٥	٨,٧١	٦,٦٦	٨,٣٤	٦,٣٥	٠,٢٥٥
نقص الشعور بالإنجاز	٢٠,١٦	٥,٨٧	٢١,٣٣	٦,١٣	٠,٣٥	٢٦,٣٠	٦,٠١	٢٧,٧٩	٥,٧٩	١,٥٧

ويتضح من الجدولين ذوي الرقمين ٨ و ٩ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الذكور والإناث من العاملين في مجال الخدمات الإنسانية (التدريس، الطب، الخدمة النفسية، والعمل الإداري) في بعد الإرهاق الانفعالي وتبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي من حيث مستوى التكرار والشدة حيث تراوحت القيم بين ٠,٠١ : ١,٥٧ . وتلك النتائج تحقق صحة الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا لأعمارهم.» وقد استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين الفئات العمرية الأربع من العاملين (أقل من ٢٢ سنة، ٢٣-٢٩ ، ٣٠-٣٩, ٤٠

فأكثر) في درجاتهم على أبعاد الإنهاك النفسي من حيث مستوى التكرار والشدة في كل من مهنة التدريس، والطب، والعمل الإداري. ونظرا لصغر حجم عينة العاملات في مهنة التمريض والمهنيين العاملين في مجال الخدمة النفسية، فقد استخدم الباحثان الأسلوب الإحصائي اللابارامتري كروسكال واليس Kruskall Wallis للتعرف على الفروق بين تلك الفئات العمرية في إدراكهم للإنهاك النَفسي من حيث مستوى التكرار والشدة. وتتضح النتائج في الجدولين ذوي الرقمين ١٠ و ١١.

يتبين من النتائج الموضحة بالجدولين ذوي الرقمين ١٠ و ١١ ما يلي:

أ - *بالنسبة لمهنة التدريس*: نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية من المعلمين في درجة الشعور بالإرهاق الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي من حيث تكرارها وشدتها، حيث كانت قيم «ف» دالة إحصائيا عند مستوى ٠٥, ٠ و ٠١, ٠، على التوالي. بينما كانت الفروق غير دالة إحصائيا بالنسبة لبعد تبلد المشاعر.

ب - *بالنسبة لمهنة الطب*: نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية من الأطباء في درجة الشعور بالإرهاق الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي من حيث تكرارها وشدتها، حيث كانت قيم «ف» دالة إحصائيا عند مستوى ٠, ٥٠ و ٠, ١٠، على التوالي. بينما كانت الفروق غير دالة إحصائيا بالنسبة لبعد تبلد المشاعر.

جـ - *بالنسبة للعمل الإداري*: نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية من القائمين بالأعمال الإدارية في درجة الشعور بالإنهاك النفسي حيث كانت جميع قيم «ف» غير دالة إحصائيا.

د - *بالنسبة لمهنة التمريض*: نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدى الفئات العمرية من الممرضات بالنسبة لبعد الإرهاق الانفعالي وذلك من حيث مستوى الشدة فقط، حيث بلغت قيمة "H" ٢٨, ٥٧. فقد كان متوسط الرتب لهذا البعد للفئتين العمريتين من الممرضات (٤٠ سنة فأكثر؛ أقل من ٢٢ سنة) أعلى من متوسط الرتب للفئتين العمريتين الأخريين. كما كانت الفروق بين متوسطات رتب الفئات العمرية دالة إحصائيا بالنسبة لبعدي تبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي من حيث مستوى تكرارها وشدتها. وقد كان متوسط رتب الفئة العمرية (٤٠ سنة فأكثر) في هذين البعدين أعلى من متوسطات رتب الفئات العمرية الأخرى.

جدول رقم ١٠. نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في درجات العاملين بمهنة التدريس والطب والأعمال الإدارية على أبعاد الإنهاك النفسي من حيث مستوى التكرار والشدة في ضوء العمر

أبعاد	مصدر	التدريس					الطب					العمل الإداري				
		درجة	مستوى التكرار		مستوى الشدة		درجة	مستوى التكرار		مستوى الشدة		درجة	مستوى التكرار		مستوى الشدة	
الإنهاك النفسي	التباين	الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	متوسط المربعات	قيمة "ف"
الإرهاق	بين المجموعات	٣	٢٠٨,١٤		٢٠٠,١٢		٣	٢٢٥,٠٧		١٠٧,٩٠		٣	١٠٥,٥١		٤٩,٢٤	
الانفعالي	داخل المجموعات	٩٨	٤٠,٢٦	**٥,١٧	٥١,٠٥	*٣,٩٢	٧١	٣١,٨٨	**٧,٠٦	٣٣,٥١	*٣,٢٢	٨٠	٤٣,٧٨	٢,٤١	٤٠,٠٣	١,٢٣
	الكلي	١٠١					٧٤					٨٣				
تبلد المشاعر	بين المجموعات	٣	٢٨,٦٠		١٥,١٠		٣	٢٠,٩١		٤٣,٨٩		٣	٢٠,٥١		٢١,٠٨	
	داخل المجموعات	٩٨	١١,٧٢	٢,٤٤	١٣.١٣	١.١٥	٧١	١٥.١٥	١,٣٨	٢١,٠٠	٢,٠٩	٨٠	٢٣,٣١	٠,٨٨	١٨,٩٩	١,١١
	الكلي	١٠١					٧٤					٨٣				
نقص	بين المجموعات	٣	١٤٧,٩٢		١٧٩,٩٧		٣	٢٠٠,٩٨		١٥٣,٤٣		٣	١٢٦,٨٠		٢٠,٣٦	
الشعور بالإنجاز	داخل المجموعات	٩٨	٣٩,٠٣	*٣,٧٩	٤٤,١١	**٤,٠٨	٧١	٤١,٦١	٤,٨٣	٣٨,٥٥	*٣,٩٨	٨٠	٤٨,٠٣	٢,٦٤	٣٦.٣٦	٠,٥٦
الشخصي	الكلي	١٠١					٧٤					٨٣				

* دالة عند مستوى ٠,٠٥.   ** دالة عند مستوى ٠,٠١.

جدول رقم ١١. قيم (H) ودلالتها الإحصائية للتعرف على الفروق بين متوسطات رتب العاملين في مهنة التمريض والخدمة النفسية في الإنهاك النفسي من حيث مستوى التكرار والشدة في ضوء العمر.

أبعاد الإنهاك النفسي	الفئات العمرية	التمريض: عدد الأفراد	التمريض: مستوى التكرار: متوسط الرتب	التمريض: مستوى التكرار: قيمة H	التمريض: مستوى الشدة: متوسط الرتب	التمريض: مستوى الشدة: قيمة H	الخدمة النفسية: عدد الأفراد	الخدمة النفسية: مستوى التكرار: متوسط الرتب	الخدمة النفسية: مستوى التكرار: قيمة H	الخدمة النفسية: مستوى الشدة: متوسط الرتب	الخدمة النفسية: مستوى الشدة: قيمة H
	أقل من ٢٢	٩	١٨,١١		٢٣,٥٤		٤	١٣,٢٥		١٥,٥	
الإرهاق	٢٣-٢٩	١٢	١٧,٢٥	٣,٧٤	١٧,٩٧	**٢٨,٥٧	٨	١٥,٣٧٥	٦,٧٣	١٦,٣٧٥	٢,١٥
الانفعالي	٣٠-٣٩	١٠	١٤,٤٠		١٦,٦٠		١٧	٢١,٦٥		١٨,٩٤	
	٤٠ فأكثر	٣	٢٧,٠٠		٢٥,٩٩		٥	١٠,٢٠		١٦,٤٠	
	أقل من ٢٢	٩	١٣,٥٦		١٢,٤١		٤	١٧,٢٥		١٧,٢٥	
تبلد	٢٣-٢٩	١٢	٢٢,٢٥	*٨,٠٤	٢٥,٠١	**١٦,٦٤	٨	١٧,٠٠	٤,٤١	١٦,١٢٥	١,٧٥
المشاعر	٣٠-٣٩	١٠	١٢,٥٠		١٤,٧		١٧	١٨,٦٥		١٨,٩٤	
	٤٠ فأكثر	٣	٢٢,٦٧		١٨,٣٣		٥	١٥,٨٠		١٥,٦٠	
نقص	أقل من ٢٢	٩	١٩,٨٩		١٠,٧٨		٤	١٨,٥٠		١٦,٢٥	
الشعور	٢٣-٢٩	١٢	١٨,٥٠	*١٠,٤٣	١٢,٤٢		٨	١٤,٣٧٥	**١٧,٣٥	١٧,٠٠	٧,١٩
بالإنجاز	٣٠-٣٩	١٠	١٣,٨٠		١٦,٤٢	**٢١,٢١	١٧	٢٠,٩٤		١٩,٠٠	
الشخصي	٤٠ فأكثر	٣	٢٥,٠٠		٣٠,٣٣		٥	١٨,٢٠		١٨,٠٠	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥.　　** دالة عند مستوى ٠,٠١.

هـ - *بالنسبة للخدمة النفسية* : نلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب لدى الفئات العمرية من القائمين بالخدمة النفسية بالنسبة لدرجة تكرار الشعور بالنقص في الإنجاز حيث بلغت قيمة "H" (١٧,٣٥)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ . كما أنّ متوسط الرتب للفئة العمرية (٣٠-٣٩) أعلى من باقي متوسطات الرتب للفئات العمرية الأخرى، مما يدل على أنّ الأخصائيين النفسيين ذوي الفئة العمرية (٣٠-٣٩) لديهم شعور متكرر بالنقص في الإنجاز الشخصي مقارنة بزملائهم ذوي الفئات العمرية الأخرى. ونلاحظ أيضا أنّ الفروق في متوسطات رتب الفئات العمرية في بعدي الإرهاق الانفعالي وتبلد المشاعر من حيث مستوى تكرارها وشدتها غير دالة إحصائيا.

نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنّه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا لحالتهم الاجتماعية.» وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار «ت» لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المهنيين المتزوجين وغير المتزوجين على مقياس الإنهاك النفسي بأبعاده الفرعية من حيث مستوى التكرار والشدة في مهنة التدريس والطب والأعمال الإدارية. كما استخدما الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney للتعرف على الفروق بين متوسطات الرتب للمتزوجين وغير المتزوجين من أفراد عينتي التمريض والخدمة النفسية. والجداول ذات الأرقام ١٢ و١٣ و١٤ توضح نتائج هذه المعالجات الإحصائية. وتبين تلك الجداول ما يلي:

أ - *بالنسبة لمهنة التدريس*: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين المتزوجين وغير المتزوجين في أبعاد الإنهاك النفسي من حيث درجة تكرارها وشدتها، ولصالح المعلمين المتزوجين، حيث كانت جميع قيم «ت» دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ . أي أنّ المعلمين المتزوجين كانوا أكثر إنهاكا من نظرائهم غير المتزوجين.

ب - *بالنسبة لمهنة الطب* : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطباء المتزوجين وغير المتزوجين في بعدي الإرهاق الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي، وذلك من حيث تكرار الشعور بهما ولصالح الأطباء المتزوجين، بينما كانت

جدول رقم ١٢. المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار 'ت' لدرجات المتزوجين وغير المتزوجين العاملين في مهنة التدريس والطب والعمل الإداري في الشعور بالإنهاك النفسي من حيث مستوى التكرار.

أبعاد الإنهاك النفسي	التدريس					الطب					الأعمال الإدارية				
	متزوجون (٧٧)		غير متزوجين (٢٥)		قيمة	متزوجون (٤٧)		غير متزوجين (٢٨)		قيمة	متزوجون (٤٧)		غير متزوجين (٢٨)		قيمة
	م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت
الإنهاك الانفعالي	٣٥,٧٩	٩,١١	٢٦,٦٢	٨,٥١	٤,٤١***	٣٤,٨٠	٩,٤٥	٢٣,٣٩	٩,٢٧	٥,٠٠***	٢٤,٥٥	٩,٠٧	١٨,٢٠	٨,٨٩	٢,٧٨**
تبلد المشاعر	١٤,٢٨	٤,٤٢	٨,٢٦	٤,٣٧	٥,٩٠**	٨,٩٨	٥,٣٠	٦,٨٥	٥,٤٤	١,٦٤	٥,٩١	٤,٤٢	٤,١٧	٤,٧٨	١,٥١
نقص الشعور بالإنجاز	١٥,١١	٧,١٠	٩,٨٩	٧,٣٣	٣,١٤**	١٩,٥٠	٧,٢٢	١٥,٨٤	٧,٧٣	٢,٠٣*	٢٣,٠٦	٧,٨٠	٢٠,٩٦	٧,٠١	١,٠٩

* دالة عند مستوى ٠,٠٥. ** دالة عند مستوى ٠,٠١. *** دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

جدول رقم ١٣. المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار 'ت' لدرجات المتزوجين وغير المتزوجين العاملين في مهنة التدريس والطب والعمل الإداري في الشعور بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة.

أبعاد الإنهاك النفسي	التدريس					الطب					العمل الإداري				
	متزوجون (٧٧)		غير متزوجين (٢٥)		قيمة	متزوجون (٤٧)		غير متزوجين (٢٨)		قيمة	متزوجون (٤٧)		غير متزوجين (٢٨)		قيمة
	م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت	م	ع	م	ع	ت
الإنهاك الانفعالي	٣٧,٢٤	٨,١٩	٢٧,٩٢	٨,٣٦	٤.٨٨***	٣١,٢٧	٩,٣٣	٢٠,٩٣	٩,٣٧	٤,٥٦***	٢٩,٢٠	٩,١٦	٢٠,٦٤	٩,٢٩	٣,٦٧***
تبلد المشاعر	١٤,٨٧	٦,٣٢	٨,٥٦	٦,٤١	٤,٢٩***	١١,٩٥	٦,١٨	٦,٩٠	٦,٣٢	٣,٣٢**	٩,٢٧	٦,٣٨	٧,٧٨	٦,٤٣	٠,٩٢
نقص الشعور بالإنجاز	٢٠.٢٠	٦,٤٠	١٤,٥٠	٥,٦٢	٣,٣٨***	٢٣,٧٧	٦,٥١	٢٠,٦٩	٦,٤٤	١,٩٥	٣٠,٠٠	٦,٠٣	٢٤,٠٩	٦,٢٠	٣,٤٨***

* دالة عند مستوى ٠,٠٥.   ** دالة عند مستوى ٠,٠١.   *** دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

جدول رقم ١٤. قيمة (U) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المتزوجين وغير المتزوجين العاملين في مهنتي التمريض والخدمة النفسية في الشعور بالإنهاك النفسي من حيث مستوى التكرار والشدة.

أبعاد الإنهاك النفسي	مستوى التكرار					
	التمريض			الخدمة النفسية		
	متزوجات متوسط الرتب	غير متزوجات متوسط الرتب	قيمة U الصغرى	متزوجون متوسط الرتب	غير متزوجين متوسط الرتب	قيمة U الصغرى
الإرهاق الانفعالي	١٤,٨١	١٣,٠٠	٢,٨٧**	١٤,٠٤	١٣,٣٦	١,٣٩
تبلد المشاعر	١٤,٠٤	١١,٨٦	١,٦٨	١٥,٣٩	١١,٧٣	١,٥١
نقص الشعور بالإنجاز	١٣,٥٩	١٢,٧١	١,٤٣	١٦,٣٩	١١,٢٧	٠,٦٣

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

تابع جدول رقم ١٤.

أبعاد الإنهاك النفسي	مستوى الشدة					
	التمريض			الخدمة النفسية		
	متزوجات متوسط الرتب	غير متزوجات متوسط الرتب	قيمة U الصغرى	متزوجون متوسط الرتب	غير متزوجين متوسط الرتب	قيمة U الصغرى
الإنهاك الانفعالي	١٤,٣٧	١١,٠٠	١,٨٩	١٥,٠٩	١٣,٦٤	١,٢٨
تبلد المشاعر	١٣,٣٠	١٤,٧١	٠,٨٣	١٤,٤٨	١٢,٦٤	١,٧٠
نقص الشعور بالإنجاز	١٣,٣٧	١٤,٠٠	١,٠٤	١٦,١٣	١١,٥٥	٠,٨٦

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

الفروق غير دالة إحصائيا بالنسبة لبعد تبلد المشاعر. كما يتبين أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات الأطباء المتزوجين وغير المتزوجين في بعدي الاستنزاف الانفعالي وتبلد المشاعر، وذلك من حيث مستوى الشدة، وغير دالة إحصائيا بالنسبة لبعد الشعور بالنقص في الإنجاز الشخصي. كما يلاحظ أيضا أنّ قيم متوسطات تقديرات الأطباء المتزوجين على كل بعد من أبعاد الإنهاك النفسي، سواء من حيث مستوى التكرار أو الشدة، كانت أعلى من متوسطات تقديرات غير المتزوجين.

جـ - *بالنسبة للعمل الإداري*: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتزوجين وغير المتزوجين من القائمين بالأعمال الإدارية في بعد الإرهاق الانفعالي بالنسبة لمستوى التكرار والشدة، ولصالح المتزوجين، كما كانت الفروق أيضا دالة إحصائيا بالنسبة لبعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي من حيث مستوى الشدة. بينما كانت الفروق غير دالة إحصائيا بالنسبة لبعد تبلد المشاعر سواء من حيث مستوى التكرار أو الشدة، وغير دالة إحصائيا أيضا بالنسبة لتكرار الشعور بالنقص في الإنجاز الشخصي.

د - *بالنسبة لمهنة التمريض*: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدى الممرضات المتزوجات وغير المتزوجات بالنسبة لدرجة تكرار الشعور بالإرهاق الانفعالي؛ ولصالح الممرضات المتزوجات، حيث بلغت قيمة U (٢,٨٧) وهي تفوق حد الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠١، بينما كانت الفروق غير دالة إحصائيا بالنسبة للبعدين الآخرين، سواء من حيث مستوى التكرار أو الشدة.

هـ - *بالنسبة للخدمة النفسية*: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدى الأخصائيين النفسيين المتزوجين وغير المتزوجين في أبعاد الإنهاك النفسي سواء بالنسبة لمستوى التكرار أو مستوى الشدة.

نتائج الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالإنهاك النفسي من حيث مستوى الشدة والتكرار وفقا لسنوات خبرتهم بالعمل.» وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بتقسيم أفراد العينة في كل مهنة إلى ثلاث مجموعات وفقا لسنوات الخبرة بالعمل (أقل

جدول رقم ١٥. نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في درجة شعور العاملين في مهنة التدريس والطب والأعمال الإدارية بالإنهاك النفسي من حيث التكرار والشدة في ضوء سنوات الخبرة.

أبعاد الإنهاك النفسي	مصدر التباين	التدريس: درجة الحرية	التدريس: مستوى التكرار: متوسط المربعات	التدريس: مستوى التكرار: قيمة 'ف'	التدريس: مستوى الشدة: متوسط المربعات	التدريس: مستوى الشدة: قيمة 'ف'	الطب: درجة الحرية	الطب: مستوى التكرار: متوسط المربعات	الطب: مستوى التكرار: قيمة 'ف'	الطب: مستوى الشدة: متوسط المربعات	الطب: مستوى الشدة: قيمة 'ف'	الأعمال الإدارية: درجة الحرية	الأعمال الإدارية: مستوى التكرار: متوسط المربعات	الأعمال الإدارية: مستوى التكرار: قيمة 'ف'	الأعمال الإدارية: مستوى الشدة: متوسط المربعات	الأعمال الإدارية: مستوى الشدة: قيمة 'ف'
الإرهاق الانفعالي	بين المجموعات	٢	٩٠٦,١٩				٢	٣٤٩,٩٦				٢	٧١٢,٤٩		١٠٠٠,٨٣	
	داخل المجموعات	٩٩	١٤٨,٠٧	٦,١٢**	١٦٩,٢٢	٤,٠٩*	٧٢	٩٠,٤٣	٣,٨٧*	١١١,٢٢	١,٣٤	٨١	١٧٤,٦٣	٤,٠٨*	١٨٠.٣٣	٥,٥٥**
	الكلي	١٠١					٧٤					٨٣				
تبلد المشاعر	بين المجموعات	٢	٤٨٣,٧٠				٢	١٣٨,٦٧				٢	٣٣٠,٠٠		١١٨,٩٠	
	داخل المجموعات	٩٩	١٢٥,٣١	٣,٨٦*	١٣١,٧٤	٣,٧٣*	٧٢	٦٨,٩٩	٢,٠١	٧٤,٠٥	٠,٧٦	٨١	١٢٠,٠٠	٢,٧٥	١١٧,٧٧	١,٠١
	الكلي	١٠١					٧٤					٨٣				
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	بين المجموعات	٢	١١٩٤,٥٨		٦٣٨,٠٩		٢	٤١٥,٢٣				٢	٧٠١,٢٨		٣٩٨,٣٧	
	داخل المجموعات	٩٩	١٥٥,١٤	٧,٧٠**	١٤٣,٣٩	٤,٤٥*	٧٢	٨١,١٠	٥,١٢*	٩٣,٤٩	٣,٦٠*	٨١	١٦٢,٧١	٤,٣١*	١٨٥,٢٩	٢,١٥
	الكلي	١٠١					٧٤					٨٣				

* دالة عند مستوى ٠,٠٥. ** دالة عند مستوى ٠,٠١.

جدول رقم ١٦. نتائج اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات درجات شعور العاملين بالتدريس والطب والأعمال الإدارية بالإنهاك النفسي من حيث التكرار والشدة وفقا لسنوات الخبرة بالعمل.

أبعاد الإنهاك النفسي	المجموعات وفقا لسنوات الخبرة	التدريس						الطب						الأعمال الإدارية					
		المتوسطات	مستوى التكرار		المتوسطات	مستوى الشدة		المتوسطات	مستوى التكرار		المتوسطات	مستوى الشدة		المتوسطات	مستوى التكرار		المتوسطات	مستوى الشدة	
			١	٢		١	٢		١	٢		١	٢		١	٢		١	٢
الإرهاق الانفعالي	أقل من ٥ سنوات	٢٩,٧٣٥			٣٢,٤١			٣٠,٦٥						٢٠,٦٢			٢٢,١٨		
	٥-٩ سنوات	٣٤,٧٥	•		٣٥,٠٨	•		٣١,١٧						٢٠,٢٨٥			٢٥,٠٣	•	
	١٠ سنوات فأكثر	٢٩,١٣		•	٣٠,٢٥	•	•	٢٥,٥٥	•	•				٢٣,٢٢	•	•	٢٧,٥٥	•	•
تبلد المشاعر	أقل من ٥ سنوات	١٠,٦٦			١٢,٠٠														
	٥-٩ سنوات	١٢,٠٤	•		١٢,٣١														
	١٠ سنوات فأكثر	١١.١١			١١,١٧	•	•												
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	أقل من ٥ سنوات	١١,٢٧			١٦,٠٧			١٥,٨٨			٢٢,١٠			٢٠,١٩					
	٥-٩ سنوات	١٣,٩٩	•		١٨,٤٦	•		١٨,٢٣	•		٢٣,٤٥	•		٢٣,٥٥	•				
	١٠ سنوات فأكثر	١٢,٢٤	•	•	١٧,٥٢	•		١٨,٩٠	•		٢١,١٤	•	•	٢٢,٢٩	•				

١ - مجموعة العاملين ذوي خبرة أقل من ٥ سنوات.

٢ - مجموعة العاملين ذوي خبرة تتراوح بين ٦ - ٩ سنوات.

جدول رقم ١٧. يوضح قيم (H) ودلالتها الإحصائية للتعرف على الفروق بين العاملين في مهنة التمريض والخدمة النفسية في درجة الشعور بالإنهاك النفسي من حيث التكرار والشدة في ضوء سنوات الخبرة بالعمل.

أبعاد الإنهاك النفسي	المجموعات وفقا لسنوات الخبرة بالعمل	التمريض: عدد الأفراد	التمريض: مستوى التكرار: متوسط الرتب	التمريض: مستوى التكرار: H	التمريض: مستوى الشدة: متوسط الرتب	التمريض: مستوى الشدة: H	الخدمة النفسية: عدد الأفراد	الخدمة النفسية: مستوى التكرار: متوسط الرتب	الخدمة النفسية: مستوى التكرار: H	الخدمة النفسية: مستوى الشدة: متوسط الرتب	الخدمة النفسية: مستوى الشدة: H
	أقل من ٥	١٧	٢٠,٤٩		٢١,٩٠		١٤	١٩,١٧		٢٤,٤٨	
الإرهاق	٥-٩	١٢	٢٥,١٦	*٩٢,٩٧	٣٢,٣٨	*١٤٧,٢٤	٩	٢٢,٨٩	*٣٢,٠٦	١٩,٠٤٥	*٧٤,٩٥
الانفعالي	١٠ فأكثر	٥	٣١,١١		٢٩,١٩		١١	١٨,٤١٥		٢٣,٦٩	
	أقل من ٥	١٧	١٨,٣٣		١٧,٧٥		١٤	٢٢,٩٢		٢٢,٧٨	
تبلد المشاعر	٥-٩	١٢	٢٧,٨٣	*٧٧,٥٠	٢٣,٣٤	*٥٨,٥٦	٩	٢٢,٦٦	*٦١,٨٩	٢٠,١٣	*٧٤,٣٣
	١٠ فأكثر	٥	٢٤,٨٢		٢٩,٣٦		١١	٢٣,١٢		٢٥,٠١	
نقص الشعور	أقل من ٥	١٧	٢١,٥٩		١٨,٣٣		١٤	٢٠,٤٥٥		٢٣,٣٩	
بالإنجاز	٥-٩	١٢	٢٨,١٦	*١٠٨,٧٥	٢٧,٥٥	*٧٣,٨٥	٩	٢٥,٥٥	*٨٨,١٧	٢٣,٢٥	*٨٢,٩٣
الشخصي	١٠ فأكثر	٥	٢٧,٤٤		٢٤,٠٧		١١	٢٦,٠١		٢٣,٦١	

* دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

جدول ١٨. قيم (U) للتعرف على الفروق في رتب المجموعات الفرعية من العاملين في مهنة التمريض والخدمة النفسية في الشعور بالإنهاك النفسي من حيث التكرار والشدة وفقا لسنوات الخبرة.

أبعاد الإنهاك النفسي	المجموعتان	التمريض: مستوى التكرار U الصغرى	التمريض: مستوى الشدة U الصغرى	الخدمة النفسية: مستوى التكرار U الصغرى	الخدمة النفسية: مستوى الشدة U الصغرى
	١، ٢	**٢٢	**٥	**٢٥	**١٧
الإرهاق	١، ٣	**١٢	٢٩	**٣	**١٩
الانفعالي	٢، ٣	٢١٥	٢٣٥	٣٣	**١١
	١، ٢	**٤٢	٩٠	٤٣	٤٦
تبلد المشاعر	١، ٣	**٨	٢٩	٥٥	٥٢
	٢، ٣	١٩٥	١٣٥	**١٠	**١٢
نقص	١، ٢	**٢٨	*٥١	٤٦	٥٣
الشعور بالإنجاز	١، ٣	**٦	*١٧	**١٨	*٤٥
الشخصي	٢، ٣	٢١٤	١٧٣	٣٥	٥٣

١ - العاملين ذوي خبرة أقل من ٥ سنوات.
٢ - العاملين ذوي الخبرة (٥-٩ سنوات).
٣ - العاملين ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر).

* دالة عند مستوى ٠,٠٥.
** دالة عند مستوى ٠,٠١.

من ٥ سنوات ؛ ٥-٩ سنوات ؛ ١٠ سنوات فأكثر) . وقد استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين العاملين في مهنة التدريس والطب والأعمال الإدارية في الشعور بالإنهاك النفسي من حيث تكراره وشدته وفقا لسنوات الخبرة بالعمل . كما اعتمدا أيضا على الإحصاء اللابارامتري (كروسكال والس Kruskall Wallis) لمعرفة دلالة الفروق في الإنهاك النفسي لدى الممرضات والأخصائيّين النفسيين . وتتضح تلك النتائج في الجداول ذات الأرقام (١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨).

يلاحظ من النتائج الموضحة بالجدولين رقمي (١٥ ، ١٦) ما يلي :

أ - *بالنسبة لمهنة التدريس* : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين المتباينين في سنوات الخبرة بمهنة التدريس في تقديرهم لدرجة شعورهم بالإنهاك النفسي ، سواءٌ من حيث مستوى التكرار أو الشدة . كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات المعلمين ذوي سنوات الخبرة (٥-٩ سنوات) ومتوسطات الفئتين الأخريين من المعلمين (أقل من ٥ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)، ولصالح ذوي الخبرة (٥-٩ سنوات) .

ب - *بالنسبة لمهنة الطب* : وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطباء المتباينين في سنوات الخبرة في تقديرهم لدرجة تكرار الشعور بالإرهاق الانفعالي ، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا بالنسبة لبعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي من حيث مستوى التكرار والشدة . ويلاحظ أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الأطباء ذوي سنوات الخبرة (٥-٩ سنوات) ومتوسطات درجات أقرانهم من الفئتين الأخريين من الخبرة على بعد الإرهاق الانفعالي من حيث مستوى التكرار ، وأيضا بعد نقص الشعور بالإنجاز ، وذلك من حيث مستوى التكرار والشدة .

جـ - *بالنسبة للعمل الإداري* : وجود فروق دالة إحصائيا بين القائمين بالأعمال الإدارية المتباينين في سنوات الخبرة في بعد الإرهاق الانفعالي من حيث مستوى التكرار والشدة ، وكذلك في بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي من حيث مستوى التكرار فقط . بينما كانت الفروق على بعد تبلد المشاعر غير دالة إحصائيا بين الفئات الثلاث من القائمين بالأعمال الإدارية من حيث خبرتهم بالعمل . وبدراسة الفروق بين متوسطات تقديرات الفئات الثلاث من القائمين بالأعمال الإدارية تبين وجود فروق بين متوسطات تقديرات فئة العاملين ذوي سنوات خبرة (١٠ سنوات فأكثر) وكل من متوسطات تقديرات فئة

العاملين ذوي خبرة (٥-٩ سنوات، أقل من ٥ سنوات)، وذلك في بعد الإرهاق الانفعالي من حيث التكرار والشدة، ولصالح ذوي الخبرة ١٠ سنوات فأكثر، بينما كانت الفروق لصالح ذوي الخبرة (٥-٩ سنوات) في بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي.

ويلاحظ من النتائج الموضحة بالجدولين (١٧ ، ١٨) ما يلي:

أ - *بالنسبة لمهنة التمريض*: وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات الرتب لدى الفئات المختلفة من الممرضات من حيث سنوات الخبرة بالمهنة وذلك في كل بعد من أبعاد الإنهاك النفسي. كما يتضح من جدول رقم ١٨ وجود فروق دالة إحصائيا في رتب مجموعتي الممرضات ذوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥-٩ سنوات) في أبعاد الإنهاك النفسي من حيث مستوى التكرار ولصالح مجموعة الممرضات ذوات خبرة (٥-٩ سنوات)، حيث كان متوسط رتب تلك المجموعة أكبر من متوسط رتب مجموعة الممرضات ذوات خبرة أقل من ٥ سنوات. كما يتضح أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في رتب مجموعتي الممرضات ذوات خبرة (أقل من ٥ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر) في أبعاد الإنهاك النفسي من حيث مستوى التكرار ولصالح مجموعة الممرضات ذوات خبرة (١٠ سنوات فأكثر).

ويتبين من جدول رقم ١٨ أيضا أنّ الفروق بين رتب مجموعتي الممرضات ذوات خبرة (أقل من خمس سنوات، ٥-٩ سنوات) في بعدي الإرهاق الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي من حيث مستوى الشدة كانت دالة إحصائيا. كما كانت الفروق بين رتب المجموعتين (أقل من ٥ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر) بالنسبة لشدة الشعور بالنقص في الإنجاز الشخصي دالة إحصائيا.

ب - *بالنسبة للعاملين في مجال الخدمة النفسية*: وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات الرتب لدى الفئات المختلفة من الأخصائيين النفسيين وفقا لسنوات الخبرة، وذلك في كل بعد من أبعاد الإنهاك النفسي من حيث التكرار والشدة. وقد كانت جميع قيم H دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠١. كما يتضح من جدول رقم ١٨ وجود فروق دالة إحصائيا في رتب مجموعة الأخصائيين النفسيين ذوي خبرة أقل من ٥ سنوات، وكل من رتب مجموعة الأخصائيين النفسيين ذوي الخبرة (٥-٩ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر) في بعد الإرهاق الانفعالي من حيث مستوى التكرار والشدة. كما كانت الفروق في رتب

مجموعتي الأخصائيين النفسيين ذوي خبرة (٥-٩ , ١٠ سنوات فأكثر) بالنسبة لهذا البعد دالة إحصائيا من حيث مستوى الشدة. أما بالنسبة لبعد تبلد المشاعر فكانت الفروق في رتب مجموعتي الأخصائيين النفسيين (٥-٩ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر) دالة إحصائيا وذلك في ضوء مستويي التكرار والشدة. ويتضح من جدول رقم ١٨ أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في رتب مجموعتي الأخصائيين النفسيين ذوي خبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥-٩ سنوات) في بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي من حيث مستوى التكرار والشدة.

مناقشة النتائج

حاولت هذه الدراسة فحص التباين في درجة شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية (التدريس، التمريض، الطب، الخدمة النفسية، والعمل الإداري في تلك المهن) بالإنهاك النفسي في ضوء بعض المتغيرات المهنية والديموغرافية.

وبناء على ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة من أنّ العاملين في مجال الخدمات الإنسانية يكونون أكثر عرضة للعديد من المؤثرات المرتبطة بطبيعة العمل وظروفه، فإنها تؤدي إلى خلق الضغوط والمعاناة والتوتر، وتقود البعض منهم في النهاية إلى حالة الإنهاك النفسي. ويبدو هذا الأمر منطقيا إذا أخذنا في الاعتبار طبيعة كل عمل يقوم به المهني في مجال الخدمات الإنسانية والذي يستلزم عطاء ذا طبيعة خاصة. هذا ما حققته نتائج الدراسة الحالية، فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين العاملين في تلك المهن في تكرار شعورهم بالإنهاك النفسي المتمثل في تكرار الشعور بالإرهاق الانفعالي وتبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز. وكان شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية المتمثلة في التدريس والتمريض والطب والخدمة النفسية بالإنهاك النفسي عاليا بمقارنته بالقائمين بالعمل الإداري، إلا أنّ المعلمين والممرضات كانوا أكثر شعورا بالإنهاك النفسي بمقارنتهما بالعاملين في المجالات الأخرى.

ونظرا للمطالب الزائدة من العاملين في مجال الخدمات الإنسانية وتعرضهم للمواقف الضاغطة، فإن غالبيتهم يشعرون بحالة من التعب، والتوتر وعدم الاستقرار مع حدوث اضطرابات جسمية ونفسية وتدهور في العلاقات الاجتماعية، الأمر الذي يؤدي بهم إلى التغيب عن عملهم وإهماله، وهذا ما أوضحته ماسلاش [١٢] حينما ذكرت أنّ المهني

يصاب بالإنهاك النفسي عندما تواجهه مشكلات تحول دون قيامه بمهامه بشكل كامل، مما يؤدي إلى إحساسه بالعجز والقصور عن تأدية العمل بالمستوى المطلوب، ويترتب عليه حدوث ضغط نفسي وتوتر عصبي يؤدي إلى تدني مستوى دافعيته وشعوره بعدم الرضا.

وكان من نتيجة المسؤوليات المتزايدة للمعلم وتعدد أدواره والتوقعات المتناقضة للأدوار وغموض الدور، إضافة إلى مواجهته للعديد من المعوقات التي تشكل كثيرا من الإحباطات، شعوره بدرجة أعلى من الإنهاك النفسي عند مقارنته بزملائه في المهن الأخرى، مما يؤدي به لأن يكون أكثر استجابة للتوتر والضغط النفسي وأكثر ميلا للعزلة الاجتماعية والنفسية عن الآخرين. وقد يؤدي ذلك إلى فقدان الاتصال الاجتماعي في العمل، ونقص معدل النشاط والحيوية والحماس لمهنته، مما قد يؤثر بشكل مباشر على إنتاجيته خاصة، وعلى مخرجات التعليم بشكل عام [٤٧، ص ٣٢؛ ٥٣، ص ٢٨].

وإذا نظرنا لطبيعة مهنة التمريض نجد أنها دائما تضع الممرضة في مواقف ضاغطة. فالعمل في تلك المهنة - كما أشارت الممرضات في استجابتهن على الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية - مرهق جسميا ونفسيا، فمصادر الضغوط بها كثيرة ومتعددة، منها العبء الوظيفي ومعرفة الممرضة بالنتائج المترتبة على فشلها في التعامل مع الأجهزة والأدوات الطبية المستحدثة، والمشكلات التي تتعلق بطبيعة العلاقة مع المشرفات والمرضى إضافة إلى زيادة ساعات العمل بتلك المهنة، كل ذلك يجعل طبيعة المهنة ضاغطة مما يؤدي إلى شعور الممرضة بالإرهاق والكآبة والتأثر السريع والغضب وفقدان الاهتمام بمن تتعامل معهم، وهذه أعراض لشعور الكثير منهن بظاهرة الإنهاك النفسي.

وعلى الرغم من تكرار شعور العاملين بمهنة التدريس والتمريض بالإنهاك النفسي، إلا أنهم لا يختلفون عن شعور العاملين في مجال الخدمات الإنسانية الأخرى وكذلك العمل الإداري في شدة ذلك الشعور، وتلك النتيجة تحقق جزئيا صحة الفرض الأول. إن ذلك يعني أن هؤلاء العاملين لا يتباينون في درجة شعورهم بالضغوط مما يجعلهم لا يختلفون في تكرار شعورهم بالإنهاك النفسي بدرجة كبيرة. وقد يرجع ذلك إلى أن بيئة العمل في تلك المهن تكاد تتشابه مع بعضها إلى حد ما على الرغم من الاختلاف في متطلبات العمل بها، إضافة إلى أن مصادر الضغوط بها تكاد تكون متماثلة. فسياسة العمل بتلك المهن وقوانينه تخلق محيطا يساعد على بروز التوتر والضغوط والتي تنتهي

بالشعور بالإنهاك النفسي وهذا يتفق مع النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات [١٢ ؛ ١٦ ؛ ٣٩؛ ٤٠ ؛ ٤٢ ؛ ٥٠].

وبالرجوع إلى النتائج المتعلقة بالتعرف على الفروق بين العاملين والعاملات في مجال الخدمات الإنسانية في درجة الشعور بالإنهاك النفسي، تبين عدم وجود فروق دالة بينهم في درجة شعورهم بالإرهاق الانفعالي وتبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز سواء من حيث مستوى التكرار أو الشدة. وتلك النتائج تتفق جزئيا مع ما توصل إليه الوابلي [٢٤] في دراسته التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من المعلمين في تكرار الإرهاق الانفعالي وشدته، وتتفق أيضا مع ما توصل إليه عسكر وعبد الله [٢٧] من عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث العاملين بمهنة التدريس والتمريض والخدمة النفسية. وتخالف ما توصلت إليه ماسلاش وجاكسون Maslach & Jackson [٤] من أن المعلمات كن أكثر إرهاقا انفعاليا مقارنة بالمعلمين، في حين أظهر المعلمون شعورا سلبيا نحو طلابهم وإنجازا أعلى من المعلمات.

وتختلف النتائج أيضا مع ما توصل إليه كل من السمادوني [٧] وكيرياكو وسوتكلف Kyriacou & Sutcliffe [٢٥] من أن المعلمات كن أكثر شعورا بالضغوط بمقارنتهم بالمعلمين. وقد أرجعت تلك الدراسات ذلك إلى الفروق الحقيقية بين الجنسين في تقديرهم الذهني للمواقف التي يدركون أنها ضاغطة، فالإناث أكثر تعرضا للضغوط عن الذكور في مهن الخدمات الإنسانية مما يجعلهن يشعرن بالعجز عن السيطرة على تلك المواقف، كما يعانين من المشاعر السلبية وأنهن أقل نضجا من الناحية الانفعالية وأكثر ميلا للقلق والعصابية، ويبدين انشغالا بالمشكلات المحيطة بهن [٥٤]. وعلى الرغم من الالتزامات وتعدد المسؤوليات التي تضطلع بها الأنثى بالإضافة إلى مسؤوليات العمل، إلا أن نتائج الدراسة الحالية قد توصلت إلى عدم وجود تباين بين إدراك الذكور والإناث العاملين في مهن الخدمات الإنسانية للإنهاك النفسي، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة عمل المرأة في المجتمع السعودي، وما يوفره لها من تسهيلات وتذليل كثير من العقبات التي تحول دون قيامها بمسؤولياتها نحو عملها، كل ذلك أدى إلى وضوح الأدوار أو المسئوليات الوظيفية (متطلبات العمل) والأعباء الوظيفية المطلوبة، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الشعور بالإنهاك النفسي.

وقد تحققت الدراسة الحالية أيضا من الدور الذي قد يلعبه العمر في حدوث تباين في شعور المهني بالإنهاك النفسي ، فقد تبين من النتائج أن الفئات العمرية من المعلمين والأطباء والأخصائيين النفسيين والممرضات يتباينون في شعورهم بالإنهاك الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز سواء على مستوى التكرار أو الشدة. فقد تبين أن المعلمين ذوي الفئة العمرية (أقل من ٢٢ سنة) وذوي الفئة العمرية (٢٣-٢٩) كانوا أكثر شعورا بالإنهاك النفسي بمقارنتهم بالفئات العمرية الأكبر سنا (٣٠-٣٩ ، ٤٠ سنة فأكثر). وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من السمادوني [٢]، وكيرياكو وسوتكلف [٢٥] ووايتمَنْ يونج Whiteman & Young [٥٥ ، ص ٣٠٤]، فقد أشارت نتائجهم إلى أن الشعور بالإنهاك النفسي يظهر في السنوات الأولى من عمل المعلم، وأن المعلمين صغار السن والذين لم يتعرضوا للأحداث الضاغطة سابقا ليس لديهم استراتيجيات للتعامل مع تلك الأحداث بعكس المعلمين كبار السن الذين مروا بخبرات سابقة حيث يكون لديهم من الخبرة ما يمكنهم من التعامل مع تلك الضغوط.

كما يشير كاسنليملش Kasinlemlch [٥٦ ، ص ٢٥] إلى أن المعلمين صغار السن لا يعرفون كيفية التحكم في الوقت وتوزيع المهام المنوطة بهم على الوقت المتاح لهم واستثمار الوقت بأفضل الطرق، فيضطرون إلى أخذ أعمالهم لمنازلهم حيث يعملون ساعات كثيرة في اليوم الواحد، مما يشعرهم بالإنهاك النفسي.

وتتفق النتيجة أيضا مع ما توصل إليه الوابلي [٣٤] من أن المعلمين صغار السن هم الأكثر إنهاكا على مستويي التكرار والشدة بالنسبة لبعد الإرهاق الانفعالي بمقارنتهم بزملائهم كبار السن. ويفسر فرووم Vroom [٥٧ ، ص ١١٠] تلك النتيجة بأن المعلمين صغار السن كانوا أقل رضا عن مهنة التدريس وخصوصا الفئة العمرية (٢٠-٢٩). كما تشير دراسة ديوك Duke [٥٨ ، ص٧٤] إلى أن أكثر من ٢٠٪ من المعلمين الجدد يتركون مهنة التدريس بسبب ضغوط العمل وعدم قدرتهم على التكيف مع تلك المهنة وضعف برامج إعدادهم بالإضافة إلى عدم قدرتهم على ضبط سلوك التلاميذ.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه كل من كاهل Kahil [٢٦] وكوريجان Corrigan [٥٠] وزملاؤه، من أن الأطباء والأخصائيين النفسيين صغار السن يشعرون بالإنهاك النفسي بمقارنتهم بزملائهم كبار السن، ويرجعون سبب ذلك إلى النقص في

الخبرة في تلك المهن وما يواجهونه من مشكلات كثيرة في عملهم، والمتمثلة في تعدد أساليب التشخيص والصعوبة في اتخاذ قرار نهائي حول الحالة ووضع الخطط العلاجية المناسبة للمرضى والتردد المتكرر للمريض، كل ذلك يجعلهم يشعرون بالقلق والتوتر والضغط النفسي والذي ينتهي بهم إلى الشعور بالإنهاك النفسي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أيضا أن الممرضات كبار السن (٤٠ سنة فأكثر) كن أكثر شعورا بالإنهاك النفسي من نظيراتهن الأصغر سنا. وقد يرجع ذلك لطبيعة عمل الممرضة الذي يضعها في مواقف عمل تتسم بالضغوط وتزايد المسؤوليات الملقاة على عاتقها مع تقدم العمر، إضافة إلى تعرضها على مدى سنوات طويلة لضغوط العمل بسبب المشكلات الخاصة بالمرضى، والعاملات والاتصال مع الرئيسات في العمل، والروتين اليومي الممل في إنجاز العمل الذي يقتل الروح المعنوية للممرضة ومسؤولية الإشراف المتعدد الأدوار، كل ذلك يجعل الممرضات ذوات الفئات العمرية الأكبر سنا يشعرن بالإرهاق والكآبة والتأثر السريع والغضب وسرعة الإثارة وعدم القدرة على التركيز وفقدان الاهتمام بالناس المحيطين بهن، إضافة إلى مشكلات صحية أخرى مثل آلام عضلات الرقبة والكتف وآلام الظهر وضغط الدم العالي والنبض السريع [٢٣].

ولم تتوصل الدراسة الحالية إلى وجود تباين واضح بين الفئات العمرية من القائمين بالعمل الإداري في درجة الشعور بالإنهاك النفسي، سواء على مستوى التكرار أو الشدة. وقد يرجع ذلك إلى أن طبيعة العمل الإداري لا تحتاج إلى خبرة بالعمل بمقارنته بالمهن الأخرى التي تقدم خدمات إنسانية، فهو عمل روتيني لا يحتاج إلى تدريب. كما أن طبيعة العينة المستخدمة في الدراسة الحالية عبارة عن العاملين القائمين بالأعمال الإدارية في مجال الخدمات الإنسانية، فلا يوجد صراع للدور، كما أن أدوارهم لا تكون غامضة. إلا أن نتائج تلك الدراسة تخالف ما أشار إليه عسكر [٢٨] من أن فئة العاملين صغار السن (٢٢-٢٨) يشعرون بمستوى عال من ضغط العمل بمقارنتهم بالفئات العمرية الأكبر سنا، ويرجع الاختلاف إلى طبيعة العمل الإداري في الدراسة الحالية وتلك الدراسة والتي أجريت على عينة من العاملين في قطاع المصارف، وفي هذا القطاع يكون العاملون على وعي دائم ويقظة مستمرة، كما أنهم يتعاملون مباشرة مع الجمهور، وأن أي خطأ شخصي قد يؤثر على طبيعة عملهم، إضافة إلى أن العمل المصرفي يحتاج إلى خبرة عالية، وهذا لا

يتوافر في طبيعة عمل الإداريين في تلك الدراسة .

وقد حاولت الدراسة الحالية أيضا التعرف على ما إذا كان للحالة الاجتماعية للمهني تأثير على درجة شعوره بالإنهاك النفسي . فتشير النتائج الموضحة بالدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين العاملين - من الجنسين - المتزوجين وغير المتزوجين في درجة شعورهم بالإرهاق الانفعالي وعلى الأخص العاملين بالتدريس والطب والتمريض والعمل الإداري من حيث مستوى التكرار وشدة الشعور به ولصالح العاملين المتزوجين . ويبدو الأمر منطقيا إذا حاولنا تفسيره من خلال مسؤوليات الفرد المتزوج ضمن أسرته ، إضافة إلى مسؤولياته في العمل ، الأمر الذي قد يؤدي إلى تعدد المسؤوليات الموكلة له مما يجعله يشعر بالإرهاق الانفعالي بمقارنته بغير المتزوج . وتتفق تلك النتائج مع ما توصل إليه الوابلي [٣٤] من وجود فروق بين المعلمين المتزوجين وغير المتزوجين (العزاب والمطلقين) . فقد كشفت الدراسة أن المعلمين المتزوجين أكثر عرضة للإرهاق الانفعالي من غير المتزوجين سواء على مستوى التكرار أو الشدة .

وقد جاءت النتيجة السابقة مخالفة لما توصلت إليه ماسلاش وجاكسون Maslach & Jackson [٤] وجولد وباتشلر Gold & Bachelor [٥٩] من أن المعلمين المتزوجين أقل إرهاقا من غير المتزوجين . وقد أرجعت تلك الدراسات ذلك إلى نظرة المجتمع السلبية لفئات غير المتزوجين (المطلقين والمطلقات) ، مما يسبب لهم ضغوطا في إنجاز العمل ، كما أن الآثار السلبية لفئة المطلقين (غير المتزوجين) تظل ملازمة لتلك الفئة ولها انعكاسات على أدائهم ، مما يجعلهم يشعرون بنقص في إنجازهم .

وبسبب عدم وجود فئات فرعية لفئة غير المتزوجين من العاملين في مجال الخدمات الإنسانية لا يمكن تعميم التفسير الذي أشارت إليه ماسلاش وجاكسون [٤] وجولد وباتشلر [٥٩] على نتائج الدراسة الحالية ، وهذا الأمر يتطلب إجراء دراسة مستقبلية على عينات كبيرة من غير المتزوجين يمكن تصنيفها إلى فئات فرعية ، حتى يمكن التأكد من الاختلاف الواضح في تلك النتيجة عن نتائج الدراسات السابقة .

وللتعرف على درجة تأثير الخبرة المهنية ، فقد تبين من نتائج الدراسة الحالية أن التباين في درجة شعور العاملين بالإنهاك النفسي قد ظهر جليا في مهنة التدريس ، فقد كان المعلمون ذوي الخبرة التدريسية (٥-٩ سنوات) أكثر شعورا بالإنهاك النفسي على مستوى التكرار

والشدة بمقارنتهم بالفئات الأخرى (أقل من ٥ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر). وقد تمثل ذلك في شعورهم بالإرهاق الانفعالي وفي تبلد مشاعرهم، سواء مع الطلاب أو الزملاء أو المسؤولين، إضافة إلى نقص شعورهم بالإنجاز الشخصي. وتتفق تلك النتيجه مع ما توصل إليه عسكر وعبد الله [٢٧] من وجود فروق دالة إحصائيا في الضغوط النفسية بين فئة المعلمين ذوي الخبرة الممتدة من ٥-٩ سنوات، وفئة المعلمين الذين لديهم خبرة تتجاوز العشر السنوات. كما تتفق مع ما توصل إليه سِنْجَرْ Singer [٦٠] من أن المعلمين الأقل خبرة كانوا أكثر حماسا من المعلمين ذوي خبرة تَتراوح بين أكثر من عام حتى ٦ سنوات. كما تتفق أيضا مع ما توصل إليه السمادوني [٢] من أن سنوات الخبرة تعتبر من أهم المتغيرات المهنية التي تكون مصدرا للإنهاك النفسي، وأن ذوي الخبرة الأقل من المعلمين هم الأكثر إنهاكا من ذوي خبرات مهنية أكثر. وتتفق كذلك مع ما توصلت إليه دراسة كوريجان Corrigan [٥٠] من أن الأطباء ذوي الخبرة الأقل كانوا أكثر شعورا بالإنهاك النفسي، ذلك لأن مهنة الطب تتطلب خبرة من القائمين بها، حيث تحتاج إلى توافر مهارات خاصة في التشخيص والعلاج.

والخلاصة أن الأداء الجيد للعاملين في مجال الخدمات الإنسانية أو غيرها يتطلب توافر البيئة المناسبة للعنصر البشري الذي يقوم بتنفيذ المسؤوليات المنوطة به، الأمر الذي يتطلب العمل الجاد من تنظيمات العمل في تلك المهن من أجل التقليل من المصادر الضاغطة، والتي تؤدي بالعاملين بها إلى الشعور بالإنهاك النفسي. فالأدوار الوظيفية الواضحة، والعبء الوظيفي المناسب، وعدم تعارض الأدوار، والدعم المناسب، وبيئة العمل المناسبة، إضافة إلى الإعداد الجيد للمهني، والوقوف بجانب المهنيين ذوي الخبرة الأقل والشد من أزرهم، ووضوح المسؤوليات، كل ذلك يخلق بيئة ملائمة مشجعة تجعل المهني يشعر بالأمان الوظيفي، وترفع من الروح المعنوية مما ينعكس انعكاسا إيجابيا على أدائه وكفاءته. كما أن الاهتمام بالمهنيين في بيئات عملهم صحيا ونفسيا واجتماعيا وماديا يتجسد بشكل إيجابي في الخدمات التي يتلقاها المستفيدون من خدمات تلك المهن.

المراجع

[١] جيرنس، كاري. «الاحتراق النفسي لدى المهنيين في المؤسسات الاجتماعية،» *المجلة التربوية*، الكويت، م٤، ع١٠ (١٩٨٦م)، ٩-٣٤.

[٢] السمادوني، السيد إبراهيم. «الإنهاك النفسي لمعلمي التربية الخاصة وتبعاته: دراسة تنبؤية في ضوء بعض المتغيرات الشخصية والمهنية.» *التربية المعاصرة*، ع٣١ (١٩٩٤م)، ٦٢-١٢٠.

[٣] Farkas, J. "Occupational Stress as Effected by Locus of Control Situational Powerlessness. *Disseration Abstracts International*, 44, no.10 (1983), 2097 (A).

[٤] Maslach, C., and S. E. Jackson, *The Maslach Burnout Inventory.* Pale Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1981.

[٥] Murphy, R. L., and T.F. Schoenborn. *Stress Management in Work Settings*. Cincinnati, OH: National Institute for Occupational Safety and Health, 1987.

[٦] Sowa, C. J., K. M. May, and S. G. Niles. "Occupational Stress Within the Counseling Profession; Implications for Counselor Training." *Counselor Education & Supervision,* 34 (1994), 19-29.

[٧] السمادوني، السيد إبراهيم. «تقدير المعلم للضغوط المهنية وعلاقته بوجهة الضبط الداخلي والخارجي وبعض المتغيرات الديموجرافية.» *المؤتمر الثاني للمعلم «التربية في مصر»* الإسماعيلية: كلية التربية بالإسماعيلية (١٩٨٩م)، ٣٢٧-٣٦٦.

[٨] Lunham, J. *Stress in Teaching*. London: Croom Helm, 1984.

[٩] Hurrell, J. J., Jr. "An Overview of Organizational Stress and Health." In L. R. Murphy and T. F. Schoenborn, eds. *Stress Management in Work Settings*. Cincinnati, OH: National Institute for Occupational Safety and Health, 1987.

[١٠] Freudenberger, H. "Staff Burnout." *Journal of Social Issues,* 30 (1994), 159-65.

[١١] Maslach, C., and A. Pines. "The Burnout Syndrome in the Day Care Settings." *Child Care Quarterly,* 6 (1977), 127-37.

[١٢] Maslach, C. "Burnout: A Social Psychological Analysis." San Francisco, 1977

[١٣] Merey, J. "Social Construction of Burnout: An Emergent Theory." *Dissertation Abstracts International,* 40, no. 9 (1979), 4568 (B).

[١٤] Forney, D. S., R. L. Payne, and M. Powell. "Burnout among Career Development Professionals: Preliminary Findings and Implications." *The Personal Guidance Journal,* 55 (1982), 435-39.

[١٥] Karger, H. J. "Burnout as Alienation." *Social Service Review,* 552 (1991), 270-83.

[١٦] Friesen, D., C. M. Prokop, and J. C. Sarros. "Why Teachers Burnout." *Educational Research Quarterly*, 12, no. 3 (1988), 9-19.

[١٧] العبد القادر، عبد الله بن حسن، والمير، عبدالرحيم بن علي. «اختبار العلاقة بين صراع الدور وغموض الدور والرضا الوظيفي والصفات الديموغرافية للمهنيين العاملين في مجال الحاسوب في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية.» *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، الكويت، م٣، ع٢ (١٩٩٦م)، ٣١٧-٣٣٥.

[١٨] Gaines, J., and M. J. Jermier, "Emotional Exhaustion in High Stress Organizations." *Academy of Management Journal,* 26, no. 4 (1983), 567-86.

[١٩] Harrison, D. "Role Strain and Burnout in Child Protecting Service Work." *Social Services Review,* 54 (1980), 31-44.

[٢٠] سيلازقي، أندرو دي و مارك جي ولاس. *السلوك التنظيمي والأداء*. ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد. الرياض: معهد الإدارة العامة، ١٩٩١م.

[٢١] Eastburg, M. C. M. Williamson, R. Gorsuch, and C. Ridley. "Social Support, Personality and Burnout in Nurses." *Journal of Applied Social Psychology,* 24, no. 14 (1994), 1233-1250.

[٢٢] Baker, D. B. "The Study of Stress at Work." *Annual Review of Public Health,* 6 (1985), 367-81.

[٢٣] Lazarus, R. S. *Psychological Stress and the Coping Process.* New York: McGraw Hill, 1966.

[٢٤] عيسى، محمد رفقي. «التوافق المهني والاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت.» *المجلة التربوية*، م٩، ع٣٤ (١٩٩٥م)، ١١٧-١٦١.

[٢٥] Kyriacou, C., and J.Sutcliffe. "Teacher Stress and Satisfaction." *Educational Research,* 21, no. 2 (1979), 89-96.

[٢٦] Kahill, S. "Relationship of Burnout among Professional Psychologists to Professional Expectations and Social Support." *Psychological Report,* 59 (1986), 1034-1051.

[٢٧] عسكر، علي، وأحمد عباس عبد الله. «مدى تعرض العاملين لضغوط العمل في بعض المهن الاجتماعية.» *مجلة العلوم الاجتماعية*، الكويت، م١٦، ع٤ (١٩٨٨م)، ٦٥-٨٨.

[٢٨] Schwaw, R. L., S. E. Jackson, and R. S. Schuler. "Educator Burnout: Sources and Consequences." *Educational Research Quarterly,* 10, no. 3 (1986), 14-29.

[٢٩] Lavendreo, R. "Causes of Burnout." In R. Hanson, ed., *Management Systems for Nursing Service Staffing.* Rockville, Maryland: Aspen Publication, 1983.

[٣٠] Al-Rabiah, F. "Sources of Counselor Burnout in Saudi Arabian Mental Health Settings." Unpublished doctoral dissertation, Ohio University, Athens, Ohio, 1987.

[٣١] Kosa, B. "The Relationship between Burnout and Selected Demographic and Job-Related Variables among Oregon Public School Teacher-Coaches: Identifying Coping Strategies, Oregon State University." *Dissertation Abstracts International,* 50, no. 6 (1989), 1632.

[٣٢] دواني، كمال، وأنمار الكيلاني و خليل عليان. «مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن.» *المجلة التربوية*، ع١٩، م٥ (١٩٨٩م)، ٢٥٣-١٧٣.

[٣٣] الطحاينة، زياد لطفي، وسهى أديب عيسى. «مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الرياضية في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات.» *دراسات، العلوم التربوية*، م٢٣، ع١ (١٩٩٦م)، ١٣١-١٤٨.

[٣٤] الوابلي، سليمان محمد سليمان. «الاحتراق النفسي ومستوياته لدى معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة في ضوء مقياس ماسلك المعرب.» مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية النفسية،

جامعة أم القرى، ١٩٩٥م.

[٣٥] Adams, D. "Ease the Pain Praise." *Instructor*, 3 (1975), 82-83.

[٣٦] Burke, R. J., and E. R. Greenglass. "A Longitudinal Study of Progressive Phases of Psychological Burnout." *Journal of Health and Human Resources Administration,* 13 (1991), 390-408.

[٣٧] Capel, S. A. "A Longitudinal Study of Burnout in Teachers." *British Journal of Educational Psychology,* 61 (1991), 36-45.

[٣٨] Edgerton, S. "Teachers in Role Conflict: The Hidden Dilemma." *Phi Delta Kappen*, 2 (1977), 120-22.

[٣٩] Greenglass, E. R., L. Fiksenbaum, and R. J. Burke. "The Relationship between Social Support and Burnout over Time in Teachers." *Journal of Social Behavior and Personality,* 9, no. 2 (1994), 219-30.

[٤٠] McGuire, W. "Teachers Burnout." *Today's Education,* 168 (1997), 12.

[٤١] Schwab, R. and E. F. Iwanicki. "Perceived Role Conflict, Role Ambiguity, and Teacher Burnout." *Educational Administration Quarterly*, 18, no. 1 (1982), 60-74.

[٤٢] Firth, H., and P. Britton. "Burnout, Absence and Turnover amongst British Nursing Staff." *Journal of Occupational Psychology*, 62 (1989), 55-59.

[٤٣] Cassel, R. N. "Critical Factors Related to Teacher Burnout." *Education,* 105, no. 1 (1984), 102-106.

[٤٤] عسكر، علي، وحسن جامع، ومحمد الأنصاري. «مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي: دراسة ميدانية.» *المجلة التربوية*، م٣، ع١٠ (١٩٨٦م)، ٩-٤٣.

[٤٥] Brisse, J. S., K. V. Hoover-Dempsey, and O.C. Bassler. "Individual, Situational Contributors to Teacher Burnout." *Journal of Educational Research,* 82, no. 24 (1988), 106-112.

[٤٦] Abbott-Koch, S. "Perceived Stress of Special Education Teachers Based on Task-Oriented." *Dissertation Abstracts International*, 47,05 (1986), 1536 (A).

[٤٧] السمادوني، شوقية إبراهيم. «الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ١٩٩٣م.

[٤٨] Marriana, A. *Guide to Nursing Management*. 2nd ed. Toronto: C.V. Mosby, 1984.

[٤٩] Freeston, D., B. Evans, and K. Couture. "Burnout and Locus of Control Contended in a Sample of Human Service." *Journal of Occupational Psychology,* 29, no. 7 (1989), 31-39.

[٥٠] Corrigan, P. W., E. P. Holmes, and D. Luchins. "Burnout and Collegial Support in State Psychiatric Hospital Staff." *Journal of Clinical Psychology,* 51, no 5 (1995), 703-10.

[٥١] عسكر، سمير أحمد. «متغيرات ضغط العمل: دراسة نظرية وتطبيقية في قطاع المصارف بدولة

الإمارات العربية المتحدة.» الإدارة العامة، ٦٠ (١٩٨٨م)، ٧-٦٠.

[٥٢] Anastasi, A. *Psychological Testing.* New York: Macmillan, 1982.

[٥٣] الدبابسة، محمود حمد. «مستويات الاستنفاد النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٣م.

[٥٤] Solomon, J. C. "Neurosis of School Teachers." *Mental Hygiene,* 44 (1960), 79-90.

[٥٥] Whiteman, J. L., and J. C. Young. "Teacher Burnout and the Perception of Student Behavior." *Education,* 103, no. 3 (1985), 299-305.

[٥٦] Kasinlemlech, J. "Teacher Stress." In J. Kasinlemlech, ed. *Curriculum and Instructional Method for Elementary Schools.* New York: Macmillan, 1985.

[٥٧] Vroom, V. H. *Work and Motivation.* New York: Wiley, 1984

[٥٨] Duke, D. L. *Teaching: The Imperiled Profession.* Albany, New York: State University of New York Press, 1984.

[٥٩] Gold, Y., and P. Bachelor. "Signs of Burnout are Evident for Practice Teachers during the Teacher Training Period." *Education,* 107, no. 3 (1987), 338-39.

[٦٠] Singer, F. "A Study of the Relationship between Teacher Burnout and the Leadership Style of the Principal as Perceived by the Teacher, Tennessee State University." *Dissertation Abstracts International,* 46, no. 10 (1986), 2883.

Burnout in Professionals Working in Human and Social Services and Its Relation to Some Variables in the City of Riyadh

Al-Sayed I. Al-Samadouny* and Fahed A. Al-Rabiah**

**Associate Professor and **Assistant Professor,*
Dept. of Psychology, College of Education, King Saud University,

Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study aims to investigate burnout in professionals working in human and social services (teachers, nurses, medical doctors, psychologists, as well as administrators in these professions) and its relation to some variables. The Maslach Burnout Inventory (MBI) was translated into the Arabic language and was administered to 329 Ss. The study revealed significant differences between professionals working in these professions in terms of their frequent feeling of burnout. Burnout was significantly more prevalent among teachers and nurses as compared to other professions. Feeling of burnout varied with age and duration of employment. Married participants reported higher levels of burnout as compared with non-married. No significant gender differences were observed.

J. King Saud Univ., Vol. 10, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-165 Ar., Riyadh (A.H. 1418/1998).

Contents

Arabic Section

Page

King Saud University Press

J. King Saud Univ., Vol. 10, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-165 Ar., Riyadh (A.H. 1418/1998).

Journal of King Saud University

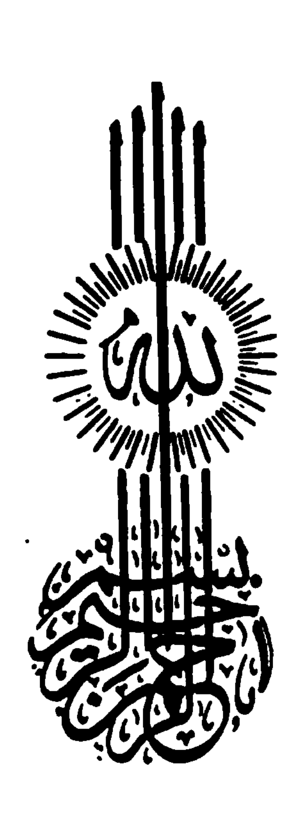
Volume 10

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1418
(1998)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 2454, Riyadh 11451, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing Department of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) **Article:**
An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**
A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**
A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**
Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**
Papers must be presented typewritten or on a magnetic disk, along with three copies. Once the paper has been approved for publication, the author(s) must present a version in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compatible PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2. **Abstracts:**
Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**
Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.6 cm x 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original.

4. **Abbreviations:**
The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. Where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

5. **References:**
In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g. [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review,* 45, no. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book* references are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Daiches, David. *Critical Approaches to Literature.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page numbers(s) in on-line brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6. **Content Note:**
A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space surperscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**
Authors will be provided fifty reprints without charge.

9. **Correspondence:**
Address correspondence to the appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage).

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 10, Educ. Sci. & Islamic Stud. (1), pp. 1-165 Ar., Riyadh (A.H. 1418/1998).

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 10

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1418 (1998)



King Saud University
Academic Publishing and Press

مجلة جامعة الملك سعود ، م ١٠، العلوم التربوية و الدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص ١٦٧-٣٣١ بالعربية، الرياض (١٤١٨ هـ/١٩٩٨م).

ردمد : ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد العاشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٨ هـ (١٩٩٨م)



جامعة الملك سعود
النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة *الملك* سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (٦ , ١٢×١٨سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلاً من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪. . . الخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسون (٥٠) مستلة مجانية.

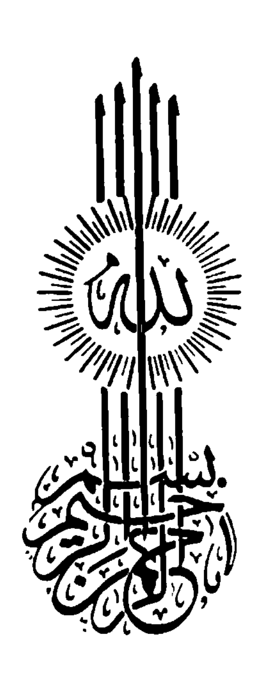
٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٦٧ - ٣٣١ بالعربية، الرياض (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).

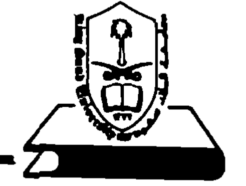
مجلة جامعة الملك سعود

المجلد العاشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٨ هـ

(١٩٩٨م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٢٤٥٤ - الرياض ١١٤٥١ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٩هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص١٦٧ - ٣٣١ بالعربية، الرياض (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).

المحتويات

القسم العربي

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م١٠، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* (٢)، ص ص ١٦٧-٢١٤ (١٤١٨هـ/١٩٩٨م).

استراتيجية مقترحة لاستخدام الحاسب كوسيلة تعليمية

عبدالله بن عبد العزيز الهدلق

أستاذ مساعد، قسم المناهج و طرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. على الرغم من إدراكنا لأهمية استخدام الحاسب في التعليم، فإننا نجد أن الواقع التعليمي لا يعكس الآثار الإيجابية الواعدة التي تبشر بها الحاسبات في التعليم، حيث نجد أنها لم تحقق الغرض من استخدامها لأنها اقتصرت غالبا على مجرد الحصول على بعض الأجهزة والبرمجيات دون الاهتمام بطريقة الاستفادة منها. إذن، فالنجاح الذي يمكن أن ينتج عن استخدام الحاسب كوسيلة تعليمية، لا يكمن في توافر الحاسبات و برامجها فقط، و لكن فيما تحققه برامج الحاسب من أهداف سلوكية محددة ضمن نظام متكامل يضعه المدرس لتحقيق أهداف الدرس، يأخذ في الاعتبار معايير اختيار برامج الحاسب التعليمية وطرق استخدامها ومواصفات المكان الذي تستخدم فيه ونتائج البحوث العلمية وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في تحقيق أهداف الدرس.

و نظرا لأن توفير أجهزة و برمجيات الحاسب لا تزال مكلفة بالنسبة للمدارس، فإنه ينبغي أن يظهر الحاسب ناجحا باهرا في تحسين كفاءة التعليم حتى يمكن تبرير استثمار الأموال و الجهد و الوقت. لذا قام الباحث بإجراء دراسة توضح كيف يستخدم الحاسب في التعليم بطريقة فعالة، و ذلك بهدف التوصل إلى استراتيجية شاملة يمكن من خلالها الاستفادة من هذه التقنية الحديثة، و الحد من نسبة الفشل والخسائر المادية التي قد تنجم نتيجة لغياب التخطيط السليم، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ - متى يستخدم الحاسب كوسيلة تعليمية؟

٢ - ما الذي يميز الحاسب عن غيره من الوسائل التعليمية؟

٣ - كيف يساعد الحاسب في التغلب على ضعف الأداء عند الطلاب؟

٤ - ما الدور الذي يلعبه الحاسب في تحسين عملية التعلم؟

٥ - كيف يستخدم الحاسب في التعليم؟

مقدمـــــة

يعتبر الحاسب، كما يقرر التويجري [١ ، ص٩]، المدير العام لمكتب التربية العربي لدول الخليج، "واحدا من أبرز المستحدثات التي أنتجتها تقنيات الاتصال في القرن العشرين إن لم يكن أهمها جميعا. فقد عايش العالم تطورات متلاحقة في هذا القرن قادت إلى تطورات عديدة مختلفة، غير أن ظهور الحاسب في ساحة التقنية المعاصرة فرض الكثير من المتغيرات في جميع نواحي الحياة المعرفية و العملية، حتى أصبحت بصمة الحاسب واضحة المعالم في جميع الميادين بما تمثله من أداة فعالة لها آثارها في استقبال المعلومات وتخزينها والقيام بجميع العمليات التي تستتبع معالجة المعلومات و تحليلها."

كما لفت الانتشار الواسع لأجهزة الحاسب اهتمام القائمين على أمر التربية، فتدارسوا إمكانية التوسع في استخدامها استخداما منهجيا مدروسا، سواء على مستوى الطالب أو مستوى المعلم، ذلك أن الحاسب، فضلا عن كونه أداة مساعدة في يد الطالب، فهو يعد وسيلة إيضاح في يد المعلم. و نتيجة لإدراكه لأهمية الدور الكبير الذي يلعبه الحاسب في تحسين العملية التعليمية، قام التويجري بحثّ التربويين على الاهتمام بالآثار التربوية للحاسب، و كيف يمكن استخدامه مادة و وسيلة و كيف يمكن إدخاله في المقررات الدراسية و الاستفادة من معطياته وإمكاناته الهائلة في العملية التعليمية بغية الحصول على إنتاج افضل، و أداء أكفأ [١ ، ص٩].

وفي ورقة العمل التي قدمتها وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية لندوة الحاسوب في جامعات دول الخليج العربية الذي انعقد بالمنامة عاصمة دولة البحرين في الفترة ١٣ - ١٦ جمادى الأولى ١٤١٣هـ الموافق ٧-١٠ نوفمبر ١٩٩٢م، اقترح عسيري [٢ ، ص ص١٣٦-١٣٧]، المشرف التربوي بالوزارة، النقاط الآتية :

١ - القيام بدراسة البرمجيات التجارية التي تخدم العملية التعليمية و تأمينها في مكتبات المدارس لجميع المراحل ليتسنى للطلاب الاستفادة منها.

٢ - تشجيع الشركات المتخصصة لإنتاج برامج علمية عربية على أساس علمي وتربوي تتخذ كوسيلة تعليمية في شتى العلوم المختلفة. على أن يتم تحديد صيغة يمكن من خلالها الاستفادة من هذه البرامج دون الإخلال بأهداف المنهج.

٣ - إدخال الحاسوب جزئيا في منهج العلوم و غيرها من المناهج، و ذلك إيمانا بأن هذا العلم يتيح النمو في كل المجالات و يهيئ الطالب لأن يتعلم و يكتشف بنفسه و ينقل أثر هذا التعلم إلى المواد المختلفة.

على الرغم من إدراكنا لأهمية الوسائل التعليمية، بما في ذلك استخدام الحاسب في التعليم، فإننا نجد أن واقعنا التعليمي لا يعكس الأثر الإيجابي الواعد الذي تبشر به الوسائل التعليمية. ففي هذا السياق يقرر الطوبجي [٣، ص٢٣] بأننا لو ألقينا نظرة على الأنظمة التعليمية و المناهج الدراسية في العالم العربي، لوجدنا أن الوسائل التعليمية مازالت على الرغم من التقدم العلمي و التقني - لا تنال الاهتمام اللازم من رجال التربية و التعليم، فهي ما زالت - في الحقيقة - تأتي في المركز التالي لأساليب التدريس، بمعنى أن الوسائل التعليمية لا تشكل ركنا رئيسيا في استراتيجية التدريس تحتاج إلى إعداد و تخطيط مسبقين بحيث يدور حولها نشاط التلميذ لتحقيق أهداف محددة للدرس. فما أكثر ما نتحدث عن الخبرات التي تهيئها هذه الوسائل و لا نمارسها، فهي تحظى بالتأييد اللفظي أكثر من الممارسة العملية.

ويضيف الطوبجي بان الوسائل التعليمية، بما في ذلك الحاسب، لم تعد محققة للغرض من استخدامها لأنها اقتصرت غالبا على مجرد الحصول على بعض الوسائل التعليمية دون الاهتمام بطريقة الاستفادة منها. كما أنها ارتبطت بالمدرس لمجرد توضيح ما يصعب عليه في الشرح النظري و لم ترتبط بالتلميذ و تحسين أدائه و اكتسابه لأنماط جديدة من السلوك أو تحقيقه لأهداف سلوكية محددة. [٣، ص٢٤].

لذا فإنه، نظرا لحداثة مجال التعليم بمساعدة الحاسب في البيئة العربية، وقلة توافر الدراسات حول كيفية استخدام الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية فعالة، فقد رأى الباحث أن من الأهمية بمكان إجراء دراسة توضح كيف يستخدم الحاسب في التعليم بطريقة

فعالة ، وذلك بغية التوصل إلى استراتيجية شاملة يمكن من خلالها الاستفادة من هذه التقنية الحديثة بهدف تحقيق الأهداف المرجوة من استخدامه ، دون الإضرار بعملية التعلم أو الإخلال بأهداف المنهج.

مشكلة البحث

على الرغم من أن بعض الشركات المتخصصة بتصميم البرامج التعليمية قامت بإنتاج برامج علمية عربية على أسس علمية و تربوية لتستعمل كوسيلة تعليمية في شتى العلوم المختلفة فإننا لا نجد هذه الشركات تربط برامجها التعليمية بخطة مبنية على أسس تعليمية واضحة و محددة يمكن من خلالها الاستفادة القصوى من محتويات هذه البرامج ، كما دعا إلى ذلك كل من وزارة المعارف و مكتب التربية العربي لدول الخليج ، وإنما يترك الأمر للطالب ، أو ولي أمره ، أو المدرس. فمثلا نجد أن بعض المدرسين يطلبون من طلابهم استخدام بعض البرامج التعليمية فقط لأنها برامج جيدة أو لأن طلابهم يحبونها دون ربط ذلك بأهداف واضحة أو أسس تعليمية تعمل على تحقيق الأهداف التي عملت هذه البرامج من أجلها. ففي هذا السياق يخبرنا بيكر Becker [٤] أن عددا كبيرا من المدارس قد بدأ بالفعل باستخدام الحاسب دون أن يكون لديها خطة منظمة مدروسة ، حول استخدام الحاسب وإمكانياته في تحسين العملية التعليمية ، ولكن بعد حصول المدارس على أجهزة الحاسب وبرمجياته التعليمية بدأت محاولة إيجاد أنسب الطرق للاستفادة من برامج الحاسب في التعليم. كما خلصت الدراسة الدولية التي أجراها كل من بلجرام وبلومب Pelgrum and Plomp [٥]، حول استخدام الحاسب في التعليم في ٢٠ دولة من الدول المتقدمة ، إلى أن معظم البلدان التي شملتها الدراسة قد طبقت استراتيجية مبسطة جدا في مجال استخدام الحاسب في التعليم ، ترتكز على فرضية أن إدخال الحاسبات وبرمجياتها من شأنه أن يؤدي بصورة آلية إلى تغيير أساسي في الطريقة التي يتعلم بها الطلاب في مدارسهم. لكن الدراسة أثبتت عدم صحة هذه الاستراتيجية.

أهمية البحث

ترتبط القضايا المالية الرئيسية بخصوص التعليم بمساعدة الحاسب بتكلفة تطوير البرامج ، إلا أن تكلفة أجهزة الحاسبات نفسها ما زالت مرتفعة بالنسبة للمدارس ، حيث إن تكلفة الجهاز الواحد يقرب من المبلغ الذي تشتري فيه المدارس عادة معدات سمعية وبصرية ، كأجهزة الفيديو أو أجهزة عرض الشرائح أو أجهزة عرض فوق الرأس ، غير أن استخدام الحاسب يختلف تماما عن استخدام هذه الأجهزة ، إذ إنه يستخدم عادة بطريقة فردية حاله حال الكتاب. فكما أن لكل طالب كتابا خاصا به يستعمله ، كذلك يلزم أن يكون لكل طالب جهاز حاسب بدلا من توافر جهاز واحد لجميع طلاب الصف كما هو الحال مع الأجهزة الآنفة الذكر. و هكذا فإنه ينبغي توفير عدد من الحاسبات مساو لعدد طلاب الصف الواحد.

لذا فإنه يجب أن يظهر الحاسب نجاحا باهرا في تحسين كفاءة التعليم حتى يمكن تبرير استثمار الأموال و الجهد و الوقت. لذا فإن هذا البحث سيسهم في مساعدة التربويين والمهتمين باستخدام الحاسب كوسيلة تعليمية على تحقيق الأهداف المرجوة من استخدام الحاسب في التعليم و الحد من نسبة الفشل و الخسائر المادية التي قد تنجم نتيجة لغياب التخطيط السليم.

هدف البحث

إن التعليم بواسطة الحاسب سيكون أكثر فاعلية في تحسين عمليتي التعلم و التعليم إذا تم استخدامه وفقا لتخطيط سليم مبني على أسس تعليمية و أهداف واضحة تتناسب مع طبيعة الحاسب و خصائص المتعلم و أهداف و طبيعة الموضوع الذي يدرس ، حيث أشار فونغ Fong [٦] إلى أنه ينبغي أن نفهم طبيعة التدريس و خصائص المتعلم واحتياجاته قبل الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بكيف ولماذا يستخدم الحاسب في التدريس. لذا فإن هذا البحث يهدف إلى اطلاع المهتمين باستخدام الحاسب كوسيلة تعليمية ، من طلاب و مدرسين وأولياء أمور وشركات متخصصة في إنتاج برامج الحاسب التعليمية ،

على أهم الأسس التعليمية اللازمة لنجاح استخدام الحاسب في التعليم بهدف تحقيق الفائدة المرجوة التي عملت برامج الحاسب التعليمية من أجلها.

أسئلة البحث

لأجل تحقيق الأهداف المرجوة من استخدام الحاسب في التعليم و الحد من نسبة الفشل و الخسائر المادية التي قد تنجم نتيجة لغياب التخطيط السليم، فإنه ينبغي، قبل البدء في استخدام الحاسب كوسيلة تعليمية، الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ - متى يستخدم الحاسب كوسيلة تعليمية؟

٢ - ما الذي يميز الحاسب عن غيره من الوسائل التعليمية؟

٣ - كيف يساعد الحاسب في التغلب على ضعف الطلاب؟

٤ - ما الدور الذي يلعبه الحاسب في تحسين عملية التعلم؟

٥ - كيف يستخدم الحاسب في التعليم؟

مصطلحات البحث

الحاسب كوسيلة تعليمية Computer-assisted instruction

هو عبارة عن استخدام الحاسب كإحدى الوسائل المساعدة في عملية التعليم عوضا عن، أو بالإضافة إلى الطرق التقليدية (المحاضرة و الكتاب المدرسي). ويتميز عن الوسائل التقنية الأخرى بالتفاعل مع المتعلم (عرض معلومات وأسئلة واستقبال إجابة المتعلم وتقويمها، والتغذية الراجعة الفورية) [٧، ص٢٩٩].

الحاسب كمادة علمية Computer science

هي الحالة التي يكون فيها الحاسب نفسه موضوعا للدراسة، وتشتمل هذه الحالة على دراسة مكونات الحاسب و منطقه و برمجته بكثير من لغات البرمجة، بحيث تكون

المعرفة بالحاسب شأنها في ذلك شأن تعلم القراءة و الكتابة و الحساب و العلوم و غيرها من المواد أو المقررات الأخرى [٨، ص٢٢]

الحاسب كوسيلة في إدارة العملية التعليمية Computer-managed instruction

هو عبارة عن استخدام أو توظيف الحاسب في كل أو بعض المهام الإدارية الروتينية التي يقوم بها المدرس داخل الفصل و التي تستنفد وقت و جهد المدرس [٧، ص٢٩٧].

البرنامج التعليمي Instructional software

عبارة عن برنامج حاسوبي يستخدم لأغراض تعليمية [٢، ص ١٣٧].

النظام الخبير Expert system

هو برنامج حاسوبي معد ليساعد الإنسان في مجال البحث العلمي أو في مجال اكتساب لغة جديدة أو في مجالات مماثلة تتطلب خبرة بشرية غير منسقة و تخضع لتعديلات أو لاستكمال المعلومات الواردة في هذه المجالات. و يلجأ عادة إلى الأنظمة الخبيرة لتجميع الخبرة و تمثيلها من خلال تسهيل التعبير عن القواعد، و استثمار مجموعة الخبرات، وذلك بتركيب مجموعات القواعد بحيث تولد معلومات جديدة [٩، ص٤٤].

حدود الدراسة

سيقتصر هذا البحث على استخدام الحاسب كوسيلة تعليمية أو ما يعرف بالتعليم بمساعدة الحاسب computer-assisted instruction، لكنه لن يتطرق إلى نقاش الحالات التي يكون فيها الحاسب هدفا تعليميا في حد ذاته و المرادف لاصطلاح ثقافة الحاسب computer literacy.

الدراسات السابقة

يعد قطاع التربية و التعليم واحدا من أهم القطاعات التي يمكن أن يؤدي ظهور الحاسب في ساحتها إلى حدوث الكثير من المتغيرات في عمليتي التعلم والتعليم، فهناك كم هائل من المقالات و الكتب التي يشير فيها كثير من العلماء البارزين في حقل استخدام الحاسب في التعليم بالدور المهم الذي سيلعبه الحاسب في المستقبل. فمثلا نجد أن بورك Bork [١٠] يقرر بأننا على شفا تغيير عظيم في الطريقة التي يتعلم بها الناس. هذا التغير الذي حدث بسبب الحاسبات الشخصية سينال جميع مستويات التدريب والتعليم اعتبارا من الطفولة المبكرة إلى التعليم العالي. سيكون هذا التغير واحدا من التغيرات التاريخية في الطريقة التي يتعلم بها الناس. أن أثر الحاسبات لن ينتج تغيرا تدريجيا محدودا على طرق التدريس المعاصرة فقط، و لكنه سيؤدي أيضا إلى وجود نظام تعليمي مختلف تماما.

كما نجد تأييدا قويا لاستخدام الحاسب في التعليم من قبل بابرت Papert [١١]، في كتابه المعنون *بعواصف الفكر Mind Storms*، واصفا أهمية الحاسب لجيل عصر المعلومات كأهمية القلم و الورقة بالنسبة لأجيال العصور السابقة. وبعبارة أخرى، يرى بابرت أن الحاسب يعتبر قلم هذا العصر و ورقته، وجميعنا نعلم أن التعلم لا يمكن أن يكتب له النجاح المنشود في غياب القلم و الورقة.

كما نجد أنه في الوقت الذي تصغر فيه أحجام الحاسبات، وترخص أسعارها بمعدلات عالية، فإن سرعاتها و قدراتها وإمكانياتها تزداد. ويرى كل من كارنوي وديلي و لووب [١٢، ص٣٠] أن هذا قد أدى إلى سهولة انتشارها و استخدامها في مجالات لم تحلم بها الأجيال السابقة، وأن من أهم استخداماتها إعداد الطلاب في المدارس لمهن تتطلب التعامل مع تقنية الحاسب في المستقبل، و تنمية مهارات التعلم لديهم.

كما يرى كل من كارنوي و ديلي ولووب [١٢، ص٣٠] أن التغيرات الكبيرة في تصميم و تصنيع الحاسبات أدت إلى تغيرين مختلفين في خصائص الجمهور المتعامل مع الحاسب. فمن ناحية البرمجيات التي سميت "بصديق المستخدم" فإنها جعلت أدوات الحاسب في متناول المستخدم بأقل قدر من التدريب على الحاسب. و من ناحية أخرى،

فإن كمية التدريب الذاتي وغير المنظم الذي يمارسه الذين يستخدمون الحاسب زاد زيادة كبيرة لا يمكن قياسها.

استخدامات الحاسب في التعليم

ذكر كل من كارنوي و ديلي و لووب أن الحوار حول تزايد أهمية الحاسب كأداة للتعلم، يدور من ثلاثة اتجاهات:

الاتجاه الأول: يرجع ذلك إلى الحاجة لتنمية نوع من المهارات و المعرفة التي سوف تساعد الطلاب على الحصول على فرص عمل جيدة في مجالات الاقتصاد الوطني المتغير الذي تتزايد اعتماده على المعلومات.

الاتجاه الثاني: إمكانية الحاسب في تحسين المستوى العام لتحصيل الطلاب الدراسي.

الاتجاه الثالث: تحسين أسلوب التعلم عند الطلاب [١٢، ص ص ٨-٢٦].

أما بيكر Becker، فيرى أن الحديث عن استخدامات الحاسب في المدارس قد انحصر في اتجاه واحد، و كأن الحاسب يستخدم فقط لأمر واحد، هو الحاسب كموضوع للدراسة، متجاهلين بذلك حقيقة وجود ثلاث وظائف رئيسية: وظائف إدارية، ووظائف تعليمية، ووظائف يكون فيها الحاسب هدفا تعليميا في حد ذاته. و يرى بيكر Becker أن الحالة التي يكون فيها الحاسب هدفا تعليميا في حد ذاته في الغالب مرادف لاصطلاح "ثقافة الحاسب" [٤].

أما تايلور Taylor [٨]، فقد قسم أدوار الحاسب في التعليم إلى ثلاثة أقسام: الحاسب كموضوع للدراسة، و الحاسب كأداة إنتاجية، والحاسب كوسيلة تعليمية. فالحاسب كموضوع للدراسة يشتمل على مكونات الحاسب و منطقه و برمجته بكثير من لغات البرمجة، و هو ما يعرف بثقافة الحاسب. في هذه الحالة تكون المعرفة بالحاسب شأنها في ذلك مثل شأن تعلم القراءة والكتابة و الحساب والعلوم وغيرها من المواد. أما الحاسب كأداة إنتاجية فيشتمل على دراسة معالجات النصوص، وقواعد البيانات، والجداول

الحسابية، وبرامج الرسوم، والبرامج الإحصائية أو ما يعرف بالبرامج التطبيقية. أما الحاسب كوسيلة تعليمية، فإنه يعني التعليم بمساعدة الحاسب بهدف تحسين المستوى العام لتحصيل الطلاب الدراسي وتنمية مهارات التفكير وأسلوب حل المشاكل عندهم.

أهمية الحاسب كوسيلة تعليمية في مواجهة التغيرات المعاصرة

تطرق الطوبجي للحديث عن سببين يدعوان إلى استعمال الحاسب كوسيلة تعليمية في مواجهة التغيرات المعاصرة:

١ - زيادة السكان: أدت ظاهرة زيادة السكان إلى ازدحام الفصول الدراسية، فظهرت الحاجة الماسة إلى الاستعانة بالوسائل التعليمية لتعليم الأعداد الكبيرة من التلاميذ. وقد أدت هذه الظاهرة أيضا إلى ابتداع الأنظمة الجديدة التي تحقق أكبر قدر من التفاعل والتعلم باستخدام الأجهزة و الوسائل التعليمية و تقنية التعليم، بحيث أصبح للمدرس دور آخر غير تقديم محتوى المادة العلمية بالصورة الرتيبة المكررة التي دأب عليها كثير من المدرسين، فأصبحت مسؤوليتهم هي تهيئة مجالات الخبرة للطالب و توجيه عمليات التعليم و إعداد الوسائل المؤدية لذلك و إنتاجها و تقويم تحصيل الدارسين.

٢ - سرعة تزايد المعلومات و المعارف: أدى التقدم العلمي في السنوات الأخيرة إلى تزايد العلوم في جميع فروعها رأسيا و أفقيا. فازدادت موضوعات الدراسة في المادة الواحدة، كما تفرعت الموضوعات و تشعبت مجالاتها واستحدثت فروع مختلفة في العلوم و الفنون والآداب. وأصبح لزاما على الطلاب أن يتزودوا بكثير من المعارف والخبرات والاتجاهات حتى يستطيعوا تفهم المجتمع الذي يعيشون فيه و يتكيفون مع متطلباته وأحداثه التي أصبحت تخضع للتقدم العلمي و التقني و أن يلاحقوا سرعة التغير.

وفي خضمّ هذه التغيرات يتساءل الطوبجي: ما هو دور المدرسة، و ماذا نعلم أبناءنا و كيف نعلمهم و ما وسائلنا لذلك؟ ثم يعقب بقوله: فالمنهج الدراسي اليوم أصبح يشتمل على كثير من مجالات المعرفة التي لن تجدي الأساليب القديمة في تقديمها ولن يتسع اليوم الدراسي لها، ولكن يمكن لكثير من الوسائل التعليمية أن تقدمها في وقت

قصير وبصورة أشمل وأعم في قالب شيق جميل يساعد في زيادة التعليم و فهم المادة والإحاطة بترابط الموضوعات المختلفة و إدراك العلاقات بينها مما يؤدي إلى وحدة المعرفة، الشي الذي يساعد التلميذ على فهم الحياة و التكيف معها. ومن أمثلة ذلك البرامج التعليمية و غيرها [٣، ص٥٠].

ومع ذلك، يرى الطوبجي أن التصور القاصر لمدلول الوسائل التعليمية، بما في ذلك الحاسب، جعلها تسير في دائرة ضيقة و لم تحقق الغرض من استخدامها لأن الوسيلة التعليمية لا توضع داخل نظرية شاملة تنظر للعملية التعليمية نظرة متكاملة منهجية تسير في خطوات متسلسلة تؤثر كل منها في الأخرى بحيث تصبح الوسيلة التعليمية جزءا متكاملا من استراتيجية التدريس التي يتبعها المدرس لتحقيق أهداف محددة يصوغها في صورة أنماط سلوكية يمارسها التلميذ و يمكن ملاحظتها و قياسها بطريقة موضوعية. ويتابع الطوبجي قائلا: "إننا لا نغالي إذا قلنا أن أهمية الوسائل التعليمية، بما في ذلك الحاسب، لا تكمن في الوسائل بحد ذاتها، ولكن فيما تحققه هذه الوسائل من أهداف سلوكية محددة ضمن نظام متكامل يضعه المدرس لتحقيق أهداف الدرس يأخذ في الاعتبار معايير اختيار الوسيلة أو إنتاجها و طرق استخدامها و مواصفات المكان الذي تستخدم فيه و نواتج البحوث العلمية وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في تحقيق أهداف الدرس" [٣، ص٢٤].

إن استخدام الحاسب في التعليم يبدو لأول وهلة عملية بسيطة، إلا أن نتائج الدراسة الدولية التي أجراها كل من بلجرام وبلومب Pelgrum and Plomp [٥]، حول استخدام الحاسب في التعليم، تشير إلى عكس ذلك. فاستخدام الحاسبات في التعليم تعد عملية شديدة التعقيد، باهظة التكلفة و محفوفة بالمخاطر، تتطلب أن يخصص لها المربون وقتا طويلا. وفيما يلي عرض موجز عن طبيعة هذه الدراسة وأهم النتائج التي توصلت إليها:

قام كل من بلجرام و بلومب بإجراء دراسة حول استخدام الحاسبات في التعليم في ٢٠ بلدا هي: ألمانيا، النمسا، بلجيكا، كندا، الصين، الولايات المتحدة الأمريكية، فرنسا، اليونان، المجر، الهند، إسرائيل، إيطاليا، اليابان، لكسمبورغ، نيوزيلندا، هولندا، بولونيا، البرتغال، سلوفينيا، وسويسرا. وكان ذلك بين عامي ١٩٨٧ –

١٩٩٠م ، تحت إشراف الرابطة الدولية لتقويم العائد التعليمي ، المنبثقة عن منظمة اليونسكو.

أما نتائج الدراسة ، فتم الحصول عليها استنادا إلى إطار نظري ، حدد عملية اتخاذ القرارات على جميع مستويات النظام التعليمي ، في ضوء العوامل التي يري الباحثان أنها تسهم في نجاح استخدام الحاسب في التعليم مثل : نوعية الأهداف و مدى وضوحها وملاءمتها ، وإعداد و تدريب المعلمين في مجال استخدام الحاسب ، وتقويم البرامج التعليمية ، وطرق التدريس بواسطة الحاسب... إلخ.

أما نتائج الدراسة ، فقد جمعت عن طريق استبانات وزعت على ٠٠٠ ر٧٠ (سبعين ألف) شخص من مدراء و مدرسين و فنيين في تلك الدول العشرين ، كما اشتملت الاستبانة على أسئلة تدور حول صعوبة و تعقيد عملية إدخال الحاسبات في المدارس. و كان أحد أهم الأسئلة التي طرحت في الدراسة يتعلق بمدى استخدام المدارس للحاسبات في عمليتي التعلم و التعليم.

أظهرت نتائج هذه الدراسة الدولية أن الحاسبات ، على مستوى التعليم الثانوي ، تستعمل على الأخص لتدريس ثقافة الحاسب والبرمجة وبعض التطبيقات ، كمعالجات النصوص والجداول الحسابية وقواعد البيانات. و بالمقابل ، فإن استخدام الحاسبات كأدوات لتيسير تعلم بعض المواد الدراسية كالرياضيات والعلوم واللغات لم تكن حتى نهاية الثمانينات ، كبيرة الانتشار في المدارس. ففي قلة من البلدان ، كالولايات المتحدة الأمريكية ، يوجد عدد لا باس به من معلمي الرياضيات والعلوم واللغات يستخدمون الحاسبات بشكل كبير في دروسهم ، وبخاصة في التمارين. أما المواد التي يكثر فيها استعمال الحاسب في المرحلة الابتدائية ، فهي الرياضيات واللغة الأم ، وثقافة الحاسب. أما في المرحلتين المتوسطة والثانوية ، فتدرس ثقافة الحاسب ، يليها استخدام الحاسب في تدريس الرياضيات ، والتطبيقات كمعالجة النصوص والجداول الحسابية وقواعد البيانات.

كما أشارت الدراسة إلى ضرورة التميز بين "التعليم بمساعدة الحاسب" من جهة، الذي يركز على أنشطة مثل التعلم العادي أو التصحيحي وتزويد الطالب بالمعارف والمعلومات بالإضافة إلى إجراء الاختبارات، و ذلك من أجل تيسير اكتساب المعارف في هذه المادة أو تلك، وبين "التعليم المتعلق بالحاسب"، الذي غايته تدريب الطلاب على معالجة النصوص، والجداول الحسابية، و قواعد البيانات، والبرمجة وثقافة الحاسب.

أما موقف المربين، في هذه الدراسة الدولية، حيال استخدام الحاسبات في التعليم فكان إيجابيا جدا، فجميع مديري المؤسسات التعليمية على جميع المستويات عبروا صراحة عن تأييدهم لإدخال الحاسبات في التعليم، على أن هذا التأييد جاء من المدارس التي شرعت في استخدام الحاسب في التعليم أكثر من التي لم تستخدمه بعد. و تعد هذه تجربة إيجابية سابقة تسهم في تعزيز المواقف المؤيدة لاستخدام الحاسب في التعليم، و من المعروف أن المواقف الإيجابية تسهم في إيجاد مناخ مؤات لإدخال الحاسب إلى الصف.

كما لاحظ الباحثان أن هناك ارتباطا إيجابيا بين استخدام الحاسبات في تعلم محتوى منهج دراسي معين و بين تجربة العمل على الحاسبات، و كذلك بين البرمجيات التعليمية المتاحة. استنتج الباحثان من هذه الملاحظة أنه ينبغي إعطاء الطلاب مهلة، بعد إدخال الحاسبات إلى المدرسة، قبل أن يطالبوا باستخدامها استخداما منهجيا كأدوات تعلم. ولا عجب في ذلك، إذ إنه ينبغي قبل كل شئ أن يعلم الطلاب كيف يتعاملون مع الحاسبات ثم يترك لهم وقت للتآلف معها.

أما من الناحية السلبية، فإنه لوحظ، بعد إدخال الحاسبات في التعليم، أنه غالبا ما يميل المعنيون إلى إلصاق أنشطة بجهاز الحاسب من شأنها إثقال المنهج العادي عوضا عن جعل الحاسب عامل إنتاجية لعملية التعلم. كما بينت نتائج الدراسة كذلك أن عدم توافر عدد كاف من أجهزة الحاسب يعد عاملا حاسما في فشل التعليم بمساعدة الحاسب، خاصة في غياب بنى تحتية صلبة لدعم تطور المعلوماتية في المدارس المعينة. وثمة عامل آخر مهم يعيق سرعة انتشار الحاسبات في المدارس، و هو النقص الحاد في تدريب المعلمين،

الذين لا يعرفون كيف يستخدمون هذه الوسيلة لأغراض تعليمية ، خاصة و أنه لا يتوافر متسع كاف من الوقت لتنظيم دروس بمساعدة الحاسب.

كما توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن إدخال الحاسب إلى حجرة الدراسة ليس بالأمر اليسير، أنه تجديد معقد لا يمكن وضعه موضع التنفيذ في مهلة قصيرة. لذا، شددت الدراسة على أهمية تشجيع المواقف الإيجابية لدى المدرسين من خلال تقديم بعض المفاهيم المتعلقة بالجوانب التعليمية للحاسبات لهم أثناء إعدادهم و تدريبهم. فكلما قضى المدرسون وقتا أطول مع الحاسب، ازداد ميلهم إلى استخدامه في تدريس موادهم، و بالتالي يزداد ميلهم إلى التجديد، حيث إن هناك ارتباطا دالا بين المعارف المكتسبة في هذا المجال و بين التدريب الذي يتلقاه المدرس قبل أو أثناء الخدمة.

خلصت الدراسة الدولية إلى أن معظم البلدان التي شملتها الدراسة قد طبقت استراتيجية مبسطة جدا في مجال استخدام الحاسب في التعليم، ترتكز على فرضية أن إدخال الحاسبات وبرمجياتها من شانه أن يؤدي بصورة آلية إلى تغيير أساسي في الطريقة التي يتعلم بها الطلاب في مدارسهم. لكن الدراسة أثبتت عدم صحة هذه الاستراتيجية، و دعت إلى تركيز الاهتمام على دور المدرس بوصفه الصانع الرئيسي للتغيير[٥].

تحليل ومناقشة

على الرغم من أن هناك دعوات ودراسات كثيرة تطالب بتزويد المدارس بأجهزة الحاسب و برمجياته، ظنا منها بأن توفير الحاسبات وبرامجها كفيل برفع مستوى التعليم، فإن بعض هذه الدعوات غاب عن حسبانها أن الحاسب ما هو إلا وسيلة تعليمية يمسك بزمامها المعلم الذي يمكن أن يوظفها حق التوظيف أو يقضي عليها و يضيع بذلك فرص تحقيق أهداف مهمة يمكن أن يشارك الحاسب بها. إذن، فالنقص الحاد في تدريب المعلمين، الذين لا يعرفون كيف يستخدمون الحاسب لأغراض تعليمية، يعد عاملا مهما في عدم نجاح استخدام الحاسبات في التعليم. لهذا السبب أكدت دراسة كل من

الطوبجي ، و بلجرام ويلومب ، علـى أهمية تدريـب المعلمـين ، قبـل وأثنـاء الخدمـة ، علـى كيفية استخدام الحاسب كوسيلة تعليمية [٣ ؛ ٥].

كما نجد أن الحديث عن استخدامات الحاسب في المدارس قد انحصر عند البعض في اتجاه واحد ، و هو الحاسب نفسه كموضوع للدراسة ، في حين نجد أن دراسات كل من بيكر ، وتايلور ويلجرام ويلومب ، أكدت على ضرورة التمييز بين "التعليم بمساعدة الحاسب" من جهة ، وبين "التعليم المتعلق بالحاسب" ، الذي غايته تدريب الطلاب على معالجة النصوص ، والجداول الحسابية ، و قواعد البيانات ، والبرمجة وثقافة الحاسب [٤ ؛ ٥ ؛ ٨].

أما بالنسبة للذين يميزون بين هذين النوعين من التعليم ، فإننا نجد مع الأسف أن استخدامهم للحاسب كوسيلة تعليمية ، و الذي يهدف إلى تحسين المستوى العام لتحصيل الطلاب الدراسي و تنمية مهارات التفكير و أسلوب حل المشاكل عندهم ، هو اقل الأنواع شيوعا واستخداما ، حيث أشارت إلى ذلك دراسة بلجرام ويلومب [٥].

أما بالنسبة للذين أولـوا الحاسـب اهتمامـا ، باعتبـاره وسيلة تعليمية ، نجد أنهم ركزوا على استخدام الحاسب في تحسين المستوى العام لتحصيل الطـلاب الدراسـي ، و لم يعيروا كبير اهتمام إلى تنمية مهارات التفكير وأسلوب حل المشاكل عند الطلاب ، و الـذي يؤدي بالتالي إلى تحسين أسلوب التعلم عندهم حسب ما يراه بابرت [١١].

على الرغم من كل هذا ، نجـد أن هنـاك جهات ، مثـل وزارة المعـارف و مكتب التربية العربي لدول الخليج ، تدعوا إلى استخدام الحاسـب استخداما منـهجيا مدروسـا ، سواء على مستوى الطالب أو مستوى المعلم ، حيث ترى هذه الجهات أن التعليم بمساعدة الحاسب يرتبط بقضايا مالية مكلفة تتعلق بتوفـير الحاسبات و برامجها ، لـذا فإنه يجب أن يظهر الحاسب نجاحـا بـاهرا في تحسـين كفـاءة التعليـم حتـى يمكـن تـبرير اسـتثمار الأمـوال

والجهد و الوقت [١ ؛ ٢]. لذا فهناك حاجة ماسة لوجود استراتيجية شاملة توضح كيف يستخدم الحاسب في تحسين عمليتي التعلم و التعليم بطريقة فعالة و ناجحة.

استراتيجية استخدام الحاسب في التعليم

إنه ينبغي أن لا نتوقع أن الحاسب الآلي سيحدث ثورة جديدة في التعليم فقط لأن لديه الإمكانات لذلك. فكل أداة اتصال جديدة في القرن العشرين ، كالهاتف ، والمذياع ، والتلفزيون ، والسينما ، والفيديو قد أحدثت نفس التوقعات فيما يتعلق بثورة جديدة في التعليم ، لكن ذلك لم يحصل.

و مع ذلك ، يرى المغيرة [١٣ ، ص٣] " أن تقنية الحاسب تختلف عن جميع التقنيات الأخرى . فمعظم التقنيات طورت لتسهل أعمال الإنسان الجسدية ؛ أما الحاسب فإنه يسهل أعباء الإنسان العقلية. فإذا كانت التقنيات الأخرى امتدادا لأطراف الإنسان ، فإن الحاسب يعتبر امتدادا لعقله. و حيث إن عملية التعلم و التعليم لها أيضا علاقة قوية بعقل الإنسان ، فقد بدأ التفكير في استخدام الحاسب في هذه العملية مع بداية اختراعه."

لكن ماذا عن الحاسب و دوره في المساعدة على التعلم و التعليم؟ هل سيكون له نفس مصير أدوات الاتصال التي اخترعت في القرن العشرين ، كالهاتف و المذياع والتلفزيون و السينما و الفيديو؟ في صدد الإجابة عن هذين السؤالين يؤكد المغيرة أن ذلك لا يعتمد على الحاسب نفسه ، بل يعتمد على طريقة استخدامه في عملية التعلم والتعليم. فإن استخدم بطريقة جامدة و رتيبة لبرمجة التلاميذ ، فسيصبح مملا وسيتلاشى استخدامه ، وإن استخدم بطريقة فعالة فسوف يدوم و تتضح منفعته أكثر و أكثر [١٣ ، ص٣٢].

أما الطوبجي ، فيرى أن أهمية الحاسب كوسيلة تعليمية تكمن فيما يحققه الحاسب من أهداف سلوكية محددة ضمن نظام متكامل يضعه المدرس لتحقيق أهداف الدرس ، يأخذ في الاعتبار معايير اختيار البرامج التعليمية و طرق استخدامها ، ومواصفات المكان ، والوقت الذي تستخدم فيه [٣ ، ص٣٢].

أما كاي Kay [١٤ ، ص ص٢٣١-٢٤٤]، فيخبرنا بأنه يوجد في العالم الملايين من غير المثقفين لديهم إمكانية الحصول على المعلومات و المعارف المتراكمة خلال قرون من المكتبات العامة لكنهم لم يستغلوا هذه الإمكانيات ، و مع ذلك فإنه في اللحظة التي يقرر فيها فرد أو مجتمع ما أن التعلم شئ أساسي ، فإن كاي Kay يرى أن الكتاب والحاسب الآلي يعتبران من ضمن الأدوات الرئيسية المفيدة في عمليتي التعلم و التعليم. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو متى يستخدم الحاسب في التعليم ، و كيف يستفاد منه في تحسين عمليتي التعلم و التعليم؟

متى يستخدم الحاسب في التعليم؟

نجد-مع الأسف الشديد- أن قرار شراء الحاسب بغرض استخدامه في التعليم ، في بعض المؤسسات التعليمية ، ما هو إلا محاولة لمواكبة العصر واللحاق بالركب فيما يتعلق باستخدام أحدث الأساليب والوسائل التقنية في التعليم. إنه لا ينبغي تبني استخدام الحاسب في التعليم فقط لأنه موجود ، أو لأن مؤسسة تربوية أو مدرسة أهلية تخشى أن تكون متخلفة عن الركب لأنها لا تستخدم الحاسب في التعليم. تعتبر القرارات المعمولة وفقا لقاعدة مواكبة العصر و اللحاق بالركب بدون تخطيط دقيق وأهداف واضحة خطرا ليس فقط على العملية التعليمية ، و إنما على مدى معرفة الآثار التربوية التي يستخدم فيها الحاسب بشكل فعال لتحسين عمليتي التعلم و التعليم. هذا الخطر يحدث لأن تنفيذ البرامج بدون تخطيط سليم في الغالب لا ينتج عنه بيانات صحيحة و دقيقة نستطيع من خلالها إثبات أن الحاسب (أو غيره) يمكن أن يحسن العملية التعليمية أم لا.

كما أن هناك اتجاها للحديث عن الحاسب كأداة لحل و علاج لكثير من المشاكل التعليمية ، حتى قبل معرفة ما هي هذه المشاكل. إنه قبل أن يقرر التربويون استعمال الحاسب لحل المشاكل التعليمية ، فإنه ينبغي عليهم أن يتعرفوا على المشاكل التي هم بصدد حلها. وعلى الرغم من أن الحاسب لديه الإمكانية للمشاركة في حل الكثير من المشاكل التعليمية ، فإنه لا بد من التأكيد على أهمية التعرف على المشاكل التعليمية التي

نحن بصدد المحاولة لحلها قبل اتخاذ أي قرار باستخدام الحاسب من عدمه كأفضل حل لهذه المشاكل. إذن فلا بد من معرفة متى يستخدم الحاسب في التعليم.

يرى ساليبوري Salibury [١٥ ، ص ص ٢٢-٢٤] أن قرار استخدام الحاسب في التعليم ينبغي أن يتخذ وفقا للإجابة عن ثلاثة أسئلة:

١ - ما هو القصور أو الضعف الحاصل في أداء الطلاب؟

٢ - ما هي الإجراءات الواجب عملها لمعالجة هذا القصور أو الضعف في أداء الطلاب؟

٣ - ما هي البدائل الممكنة لتطبيق الإجراءات اللازمة لمعالجة القصور أو الضعف في أداء الطلاب في ظل الإمكانيات المتوافرة؟

١ - ما هو القصور أو الضعف الحاصل في أداء الطلاب؟

إن الإجابة عن هذا السؤال يتوقف على ما يعرف بعامل "تقدير الاحتياج" needs assessment. لخص كل من بورتون و مريل Burton and Merrill [١٦] إجراءات سهلة لإجراء هذه التقديرات كالآتي: إن ناتج "تقدير الاحتياجات" يمكن التعبير عنها كقائمة من "بيانات الاحتياجات" needs statements التي تبين اوجه القصور في أداء الطلاب *وذلك بالإشارة إلى ما هو مستوى أداء الطلاب الراهن بالمقارنة مع ماذا ينبغي أن يكون علية في المستقبل.* فمثلا، إذا كان معدل درجة الطلاب في الامتحان النهائي في الرياضيات هو ٧٢ درجة، و نحن نريد رفع هذا المعدل إلى ٨٠ درجة على الأقل.

مثال آخر: ٤٠٪ من الطلاب لديهم ميول غير جيدة نحو دراسة اللغة الإنجليزية، ونحن نريد خفض هذه النسبة إلى أقل من ٢٠٪.

نلاحظ في المثالين السابقين أن كل واحد من "بيانات الاحتياج" يتألف من جزئين:

١ - العبارة أو البيان الدال على النتيجة الحالية التي حصلنا عليها.

٢ - العبارة أو البيان الدال على النتيجة المستقبلية التي نريد الحصول عليها.

إذن فالفرق بين النتيجة الحالية التي حصلنا عليها و النتيجة المأمولة التي نريد الحصول عليها هي عبارة عن درجة القصور أو الضعف الحاصل في أداء الطلاب.

إنه ينبغي ملاحظة أن "بيانات الاحتياج" ليست عبارات مثل : "نريد استعمال الحاسب"، أو "نريد رفع كفاءة المعلمين" ... إلخ. إن هذه العبارات في الواقع عبارة عن "بيانات حلول"، و ليست "بيانات احتياج" لأن هذه الأشياء تتحدث عن "حلول" و ليس عن "مشاكل" القصور أو الضعف الحاصل في أداء الطلاب.

٢ - ما هي الإجراءات الواجب عملها لمعالجة هذا القصور أو الضعف الحاصل في أداء الطلاب؟

يرى ساليبوري Salibury أن إجابة هذا السؤال تكمن في معرفة طبيعة "نظريات التعلم و التعليم"، و على هذا فإنه ينبغي الرجوع إلى هذه النظريات بدلا من الحدس أو التخمين. فنظريات التعلم و التعليم المدعمة بالأسس العلمية و الدراسات التطبيقية والميدانية، مثل نظرية جانييه Gagne التعليمية ذات الخطوات التسع، تساعد في تحديد الإجراءات التي نحتاج إليها لمعالجة القصور الحاصل في أداء الطلاب [١٣، ص ص ٢٢-٢٤]. لنفترض مثلا أننا نريد مناقشة "الاحتياج" المبين في "عبارة الاحتياج" الأولى. فإذا أردنا رفع معدل درجة الطلاب في الامتحان النهائي في الرياضيات إلى ٨٠ درجة على الاقل، فإنه ينبغي علينا أن نسأل "ما هي الإجراءات التي ينبغي عملها لأجل رفع معدل الدرجات إلى ٨٠ درجة؟" يمكن أن نقرر، مثلا، أن التعليم لا يزود الطلاب بتمارين كافية مصحوبة بتغذية راجعة فورية (الخطوتان السادسة و السابعة من نظرية جانييه). لذا فإن إجابتنا سوف تكون: تزويد الطلاب بتمارين أكثر مع تغذيتها الراجعة الفورية. هذا الإجراء يمكن أن يساهم في رفع معدل درجات الطلاب في مادة الرياضيات.

٣ - ما هي البدائل الممكنة لتطبيق الإجراءات اللازمة لمعالجة القصور أو الضعف في أداء الطلاب في ظل الإمكانيات المتوافرة؟

بعد بيان الإجراءات التي ينبغي أداؤها لمعالج القصور الحاصل في أداء الطلاب فإنه يمكننا الإجابة عن السؤال الثالث: "ما هي البدائل الممكنة لتطبيق الإجراءات اللازمة لمعالجة القصور أو الضعف في أداء الطلاب في ظل الإمكانيات المتوافرة؟" في هذه الخطوة

ينبغي أن نسأل: كيف يمكننا تزويد الطلاب بتمارين إضافية مصحوبة بتغذية راجعة فورية؟ في الواقع يوجد مجموعة من البدائل التي يمكن عملها منها: المدرس الخصوصي، أو المذاكرة مع مجموعة من الزملاء المتفوقين أو مع الوالدين، أو استخدام بعض الوسائل التعليمية المختلفة. فأيها نختار؟

نظرا لصعوبة توافر العنصر البشري (المدرس الخصوصي، الزملاء، أو الوالدان) باستمرار، فإن الوسائل التعليمية قد تكون هي الخيار الأفضل. لكن هل يعتبر الحاسب أفضل الوسائل التعليمية لتزويد الطلاب بتمارين إضافية مصحوبة بتغذية راجعة فورية، أم أن هناك وسائل أخرى أفضل منه؟ في محاولة للإجابة عن هذا السؤال اقترح هوفمستر Hofmeister [١٧] التطرق لثلاثة عناصر رئيسية:

١ - تحديد الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها.

٢ - تحليل لقوة و ضعف الحاسب و سائر الوسائل التعليمية في ضوء الأهداف التعليمية المحددة.

٣ - مقارنة إمكانات الحاسب و الوظائف التي يؤديها مع إمكانات ووظائف الوسائل التعليمية المنافسة في ظل تكلفتها المادية.

فإذا كانت إمكانات الحاسب و الوظائف التي يؤديها أفضل من إمكانات ووظائف الوسائل التعليمية المنافسة في ظل تكلفتها المادية، فإنه بإمكاننا أن نتخذ قرارا باستخدام الحاسب لتزويد الطلاب بتمارين إضافية مصحوبة بتغذية راجعة فورية. أما إذا كان الأمر غير ذلك فإنه ينبغي صرف النظر عن استخدام الحاسب في عمل هذا الإجراء.

وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى أهمية توافر دراسات تطبيقية تبرر الاحتياج إلى استخدام الحاسب في التعليم، فنجد مثلا أن مشروع النظام التربوي الحاسوبي لتعليم اللغة العربية الذي أعده كل من البرزنجي، البواب، و الطليان [٩] بالمعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا اعتمد على بحث موسع و دقيق في حقول التربية و اللسانيات واللسانيات التطبيقية و علم النفس اللغوي و المعلوماتية. كما اعتمد المشروع في رسم الخطة الأساسية للبحث والنماذج التعليمية على نتائج دراستين أجرتهما البرزنجي [٩]

لطلاب كانوا يقومون بدراسة اللغة العربية كلغة أجنبية في جامعة كورنيل Cornell خلال فصلي الصيف والخريف لعام ١٩٩٤م، ولطلاب مادة اللغة العربية في المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا بدمشق في فصل الشتاء لعام ١٩٩٥م. وكان الهدف من هاتين الدراستين تطوير مشروع نظام تربوي حاسوبي للتعليم: تطبيق على اللغة العربية بالتعاون مع المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا. كان من نتائج الدراسة الأولى - على سبيل المثال - عدم تمكن الطلبة الأجانب المختبرين من استيعاب مفهوم الانتقال من ضمير المتكلم إلى ضمير المخاطب باللغة العربية الذي ينقسم إلى شقين: المذكر و المؤنث خلافا لما ألفوه في اللغة الإنجليزية. وكان من نتائج الدراسة الثانية عدم تمكن الطلبة العرب الذين درسوا من تطبيق مفهوم البناء و الإعراب على نحو صحيح عند تحرير و قراءة النص المقدم لهم. وقد عزت البرزنجي ذلك إلى تأثرهم بالحصيلة اللغوية السابقة. وتوصلت البرزنجي بناء على نتائج هذه الدراسة المبدئية، إضافة إلى دراسة سابقة كانت قد أجرتها ١٩٧٩م عام عن كيفية تحصيل اللغة الأم لدى الأطفال السورين إلى ثلاثة نماذج تعليمية: واحد للمتعلمين غير الناطقين بالعربية، واثنان للناطقين بها من الأطفال وغير المختصين.

وفقا لنتائج الدراسات و البحوث التي أجراها القائمون على المشروع فإنهم توصلوا إلى نموذج يصبح فيه النظام الخبير expert system أساسا لمنهاج تربوي متكامل باللغة العربية بشكل يمكن *تطبيقه على مواد دراسية أخرى*، حيث إن نظام الخبير يمكن من وضع منهاج حاسوبي واحدذي مستويات متعددة (تعلم الأطفال، وتعلم غير المختصين، وتعلم الأجانب) وفي هذا توفير للجهد والمال.

الإمكانيات التي تميز الحاسب عن غيره من الوسائل التعليمية

عرف مركز الإبداع والبحوث التربوية (سري) CERI [١٨] جودة الوسيلة التعليمية بأنها الشيء الذي يجعل الوسيلة مصدرا جيدا للتعليم والتعلم، ويرى المركز بأن هناك عدة عوامل تشترك في تحديد جودة الوسيلة التعليمية، منها طبيعة الموضوع الذي

يدرس، والمناهج، وطبيعة المعلم و طريقة تدريسه، وخصائص الطالب و طريقة تعلمه، ونوع التقنية والتصميم المستعمل معها.

وبشكل عام نجد أن الحاسب يمتلك مميزات و قدرات تجعله يتفوق على جميع الوسائل التعليمية الأخرى. فقد أشار العنبزي [١٩، ص ص ١٣٨-١٣٩] إلى عدد من المزايا التي تجعل الحاسب الآلي وسيلة تعليمية جيدة منها:

١ - سرعة الحاسب في البحث عن المعلومات و عرضها بأشكال و طرق مختلفة توفر للطالب فرصة الحصول على المعلومات التي يبحث عنها و المواضيع التي يريد تعلمها و التدرب عليها في وقت يسير.

٢ - مقدرة الحاسب الآلي على التفاعل interactivity مع المستخدم، من خلال المحاورة dialog و التغذية الراجعة feedback، تزيد من دافعية الطالب و إقباله على التعلم.

٣ - إمكانية تحكم الحاسب الآلي بالأجهزة الموصلة به، كأجهزة التجارب العلمية، و المفاتيح الكهربائية تساعد على جعل الموقف التعليمي متكاملا.

٤ - يوفر الحاسب الآلي فرصا لمراعاة الفروق الفردية عند المتعلمين من خلال إعطاء الطالب فرصة التحكم في زمن التعلم و إمكانية التشعب و توفير التغذية الراجعة وتنوع أساليب العرض و تعدد أساليب جذب الانتباه.

٥ - صبر الحاسب الآلي الذي لا ينفذ يمكن الطالب من التعلم وفقا لقدراته التعلمية دون خوف و لا وجل.

كما تطرق بيكر Becker إلى بعض القدرات التي يتميز بها الحاسب كوسيلة تعليمية:

١ - القدرة العالية على إشغال الطلاب في أنشطة ومناقشات فكرية ذات دافعية عالية، و على توفير حوافز تعليمية مناسبة على أساس فردي.

٢ - قدرتها على إيجاد بيئات فكرية تحفز الطلاب على استكشاف مواضيع ليست موجودة ضمن المنهج الدراسي الحالي و ربما تفوق مستوى كفاءة المعلم.

٣ - القدرة على توفير خبرات و فرص تعليمية عن طريق النمذجة و المحاكاة (أي تمثيل المواقف). مثل هذه الخبرات قد لا تتحقق بدون الحاسب ، أو أنها باهظة التكاليف أو تحف بها المخاطر أو تكون مضيعة للوقت. كما أن المستخدم للحاسب يتعامل معه بطريقة أفضل من خلال المشاركة الفعلية بدلا من الوقوف متفرجا فقط ، كما يوفر الحاسب وسيلة ممتازة لجعل المشاركة أقرب للحقيقة دون التعرض لخطر المشاركة الفعلية.

٤ - كما أن للحاسب القدرة على تربية جيل من الشباب قادر على القيام بالوظائف التحليلية وحل المسائل الصعبة المتضمنة معلومات مهمة بطريقة أفضل من الأجيال السابقة ، بسبب تلقيهم ، في سن مبكرة و بصورة مستمرة ، مفاهيم و أدوات معينة لحل المسائل بمساعدة الحاسب [٤].

أما المغيرة فيرى " أن الميزة الواضحة التي تميز الحاسب عن الوسائل الأخرى ، هي قدرته على التفاعل والحوار. فمثلا الطالب الذي يتابع فيلما تعليميا على التلفاز قد يسرح لبعض الوقت ، فتتوقف عملية التعلم عنده بينما عملية التعليم في التلفاز مستمرة. و لكن الطالب الذي يتفاعل مع برنامج تعليمي جيد على الحاسب لن يسرح و إن حدث ذلك وتوقفت عملية التعلم عند الطالب أوقف الحاسب عملية التعليم." [١٣ ، ص٣٢].

في حين ترى المربية فريند Friend [٢٠ ، ص ٣٦٨] أن إمكانية الحاسب التي يوفرها كمعلم خصوصي personal tutor تجعله يتفوق على غيره من الوسائل التعليمية الأخرى في مجال مراعاة الفروق الفردية. في هذا السياق تقرر فريند Friendأنه يمكن إدراك الإمكانات التي يوفرها الحاسب كمعلم خصوصي من خلال القدرة التي يملكها الحاسب على اتخاذ قرار فوري انطلاقا من كميات كبيرة من المعلومات المفصلة ، التي تمت برمجتها من قبل ، والتي تتيح له بأن يقدم لكل تلميذ خدمة شخصية الطابع إلى حد بعيد. فبمعرفة اهتمامات كل تلميذ ، وقدراته ومعارفه ، يمكن أن يتبنى الحاسب موقفا مختلفا لكل تلميذ ، وأن يزود كل تلميذ بالتالي تعليما يراعي إلى حد كبير الخصوصيات الشخصية. و بفضل هذه القدرة على التكيف مع الاحتياجات الفردية يستطيع الحاسب القيام بعمل تعليمي اكثر فاعلية من درس ملقى يوجَه إلى مجموعة كبيرة من الطلاب

متباينة في الفروق الفردية. فمع الحاسب، لن يضطر طالب معين إلى انتظار أن يكون باقي طلاب الصف قد أدركوا أخيرا الفكرة التي فهمها هو فورا، ولن يضطر طالب آخر إلى المحاولة عبثا اللحاق بوتيرة صف يتقدم بسرعة تفوق قدراته بكثير. كما أن تدرج التعليم يمكن أن يتنوع بالنسبة إلى الطالب نفسه: فيكون أسرع مثلا في المواد التي يستوعبها بسهولة و أبطأ في تلك التي يكون أقل موهبة فيها أو تهيئة لها [١٨ ، ص ٣٦٨].

مزايا الحاسب التي تدعو لاستخدامه في التغلب على ضعف الأداء عند الطلاب

عزا كل من بندر و بندر Bender and Bender [٢١] القصور أو الضعف الحاصل في أداء الطلاب، بشكل عام، إلى عوامل عديدة، منها عوامل تتعلق بالطالب، و أخرى تتعلق بالمعلم:

أولا: العوامل المتعلقة بالطالب

تعزى درجة تفاوت الطلاب في الفهم و الاستيعاب للفروق الفردية بينهم، حيث نجد في الغالب أن الفصل الدراسي الواحد يحتوي على مجموعة غير متجانسة من الطلاب نتيجة للفروق الفردية مثل:

١ - الوقت الذي يمكن أن يمضيه الطالب في التعلم.

٢ - سرعة التعلم.

٣ - مقدار اختلاف أساليب التعلم.

٤ - تباين خلفيات الطلاب العلمية.

٥ - تباين الطلاب في الأساليب التي تجذب انتباههم.

٦ - اختلاف مستوي الذكاء.

ثانيا: العوامل المتعلقة بالمعلم

١ - ضعف إعداد بعض المعلمين.

٢ - تباين طرق التدريس عند المعلمين.

٣ - عدم توافر الوقت الكافي للمعلم لمتابعة جميع الطلاب فيما يتعلق بالشرح أو تصحيح الواجبات بسبب كثرة الطلاب الذين يدرسهم.

في هذا السياق يقرر الطوبجي أن انتشار التعليم في جميع المستويات ومختلف التخصصات أدى إلى صعوبة توافر الأعداد الكبيرة من المدرسين المؤهلين ذوي الكفاءات العالية اللازمة لسد احتياجات المدارس التي يتزايد عددها كل عام، مما أدى إلى التفكير في استخدام وسائل تعليمية تعمل على تخفيف الجهد الكبير الذي يبذله المدرس و تقليل الوقت الكثير الذي يقضيه في أمور رتيبة، واستغلال ذلك في أمور أخرى تعود بالفائدة على كل من المدرس و الطلاب [٣، ص ص ٣٨-٥٤].

على الرغم من أن هناك مشاكل تعليمية لا يمكن حلها عن طريق الحاسب على الإطلاق، فإن الحاسب لديه خصائص معينة يمكن من خلالها معالجة بعض أوجه القصور أو الضعف الحاصل في أداء الطلاب إما بسبب المعلم أو بسبب الطالب، و فيما يلي شرح مفصل لإمكانيات الحاسب التي تجعله يساعد في التغلب على ضعف الأداء عند الطلاب:

١ - *متابعة تقدم الطلاب*

يصعب علينا العمل على تحسين العملية التعليمية إذا كنا لا ندري ماذا يجري في المدارس أو البيئات التعليمية؛ لذا فإن المتابعة النظامية و المتكررة لمستوى الطلاب و مدى تقدمهم تساعد كلا من الطلاب أنفسهم، و المعلمين، والمدراء، والمسؤولين الذين بأيديهم القرار على التعرف على مواطن القوة و الضعف في سير العملية التعليمية.

كما أن برامج الحاسب التعليمية، المشتملة على الجوانب الإدارية كخاصية الدرجات gradebook و خاصية حفظ الملفات recordkeeping تساعد المعلم في متابعة مستوى أداء تلاميذه و مدى تقدمهم. كذلك بإمكان الطالب تشغيل أحد برامج الحاسب والعمل عليه، فيقوم هذا البرنامج بمتابعة مستوى أداء الطالب و حفظه، وبعد ذلك يقوم المعلم في الوقت المناسب والمريح له بالمرور على جميع أجهزة الحاسب لرؤية ما عمله الطلاب و الاطلاع على مستوى تقدمهم. بعد معرفة المعلم لمستوى أداء طلابه فإنه

بإمكانه الاتصال بكل طالب لتعزيز النجاح الذي أحرزه، أو العمل على ترسيخ بعض المفاهيم المهمة، أو إعطاء تعليم إضافي.

٢- *التغذية الراجعة الفورية*

انه بإمكان الطلبة البالغين الانتظار لعدد من الأيام أو الأسابيع حتى يتم لهم معرفة نتائج إجاباتهم، بل إن بعض الطلبة يقومون بتقدير درجة صحة إجاباتهم شخصيا. وعلى العموم، فإن افضل وقت لإخبار الطلاب بصحة إجاباتهم من خطئها يكون في الوقت الذي تشتد فيه رغبتهم لمعرفة ذلك، ويكون هذا الوقت في الغالب بعد كتابتهم الإجابة مباشرة. لذا فإنه لكي يحصل المتعلم على الفائدة المرجوة من التغذية الراجعة، فإنه ينبغي أن يزود بها مباشرة بعد أدائه للنشاط المطلوب منه. وكما هو معلوم، فإن هناك نوعين من التغذية الراجعة:

١ - تغذية راجعة للإجابات الصحيحة.

٢ - تغذية راجعة للإجابات الخاطئة.

أكثرية المربين يعلمون أهمية التغذية الراجعة للإجابات الصحيحة، ولكن البعض فقط يدرك أهمية التغذية الراجعة للإجابات الخاطئة، و التي تعتبر في بعض الأحيان من الأمور الأساسية، حيث إن بعض الطلاب قد يمضون دقائق أو ساعات أو أيام أو أسابيع وهم يستخدمون أساليب خاطئة قبل أن يكتشفوا طبيعة هذه الأخطاء.

وكما هو معروف، فإن الحاسب لديه إمكانية إعطاء تغذية راجعة فورية. فعندما يجيب الطالب على سؤال يحتاج إلى إجابة محددة، فإن الحاسب سيطلعه في الحال على ما إذا كانت إجابته صحيحة أم خاطئة. علاوة على ذلك، فإن الحاسب يمكن برمجته للبحث عن أنواع معينة من الأخطاء يتكرر وقوع الطلاب فيها، بل قد يعطي تغذية راجعة دقيقة لنفس الخطأ الذي وقع فيه الطالب، مثل "يبدو أنك أخطأت في معرفة أن أي عدد، ما عدى الصفر، مرفوع للأس صفر يساوي واحد" و ذلك في التمارين المتعلقة بالتحويل من النظام الثنائي إلى النظام العشري.

لنفترض أن مدرس الحاسب الآلي أعطى تلاميذه في الواجب المنزلي عشرة أسئلة حول التحويل من النظام الثنائي إلى النظام العشري، وأن إجابة كل سؤال من هذه الأسئلة العشرة يعتمد على نتيجة إجابة السؤال الذي يسبقه. فإذا كانت إجابة الطالب على السؤال الأول إجابة خاطئة، فإن هذا يجعل الطالب يبني حل الأسئلة التسعة اللاحقة على نتائج وأسس خاطئة، مما يؤدي إلى الحصول على إجابات خاطئة على جميع الأسئلة بسبب خطأ ارتكبه الطالب في إجابة السؤال الأول.

أما في حالة إعطاء الطالب هذه الأسئلة العشرة على الحاسب، فإن الطالب سيحصل على تغذية راجعة فورية من الحاسب على السؤال الاول، فيعرف أن إجابته صحيحه أو خاطئة. فإذا كانت الإجابة صحيحة، فإنه ينتقل للإجابة عن السؤال اللاحق الذي تعتمد صحة الإجابة عنه على صحة الإجابة عن السؤال الذي يسبقه، وهكذا حتى ينتهي من الإجابة عن جميع الأسئلة العشرة. أما إذا كانت الإجابة خاطئة فإن الطالب سيحصل من الحاسب على تغذية راجعة فورية على السؤال الذي هو بصدد الإجابة عنه، وبالتالي فإنه لن ينتقل للإجابة عن الأسئلة اللاحقة إلا بعد تأكده من صحة إجابته، لأنه يعلم أن صحة الإجابة عن كل سؤال من الأسئلة اللاحقة تعتمد على صحة الإجابة عن السؤال الذي يسبقه. هذا بالتالي سيوفر وقتا للطالب ولا يجعله يصاب بالإحباط بسبب الجهد الذي قد يبذله على إجابات خاطئة لجميع الأسئلة نتيجة لارتكابه خطأ بسيط عند إجابته عن السؤال الأول. من هنا تبرز أهمية التغذية الراجعة الفورية، وبالذات على الإجابات الخاطئة.

٣ - *أساليب التعلم*

يختلف التلاميذ في أساليب التعلم المفضلة بالنسبة لهم، فالبعض يتعلمون بطريقة فعالة عندما يتوافر لهم أسلوب التعلم الذي يرغبونه و ينسجمون معه، في حين يقل مستوى تعلمهم عندما يجبرون على اتباع أسلوب تعلم غير مفضل بالنسبة لهم. يرى كل من ديفدمان Davidman [٢٠] و دون و دون Dunn and Dunn [٢٣] أنه، على الرغم من اتفاق الباحثين على وجود اختلاف في أساليب التعلم عند المتعلمين، فإنهم لم يتفقوا تماما

على ما هي أساليب التعلم هذه، وكيفية تصنيفها و قياسها. نجد في بعض الأحيان أن صعوبات التعلم تعزى إلى الاختلاف في أساليب التعلم بحيث لا يكون هناك توافق أو انسجام بين طريقة التعلم التي يرغبها بعض التلاميذ مع أساليب التدريس التي يستخدمها المعلم، مما يترتب على هذا صعوبة في التعلم عند بعض التلاميذ.

كما أثبتت الدراسات التي أجراها كل من ديفدمان ودون و دون أن الطلاب يمكنهم التعلم من خلال أنماط عرض مختلفة: فعندما يقابلون مدرسا جديدا، أو عندما يبدأون درسا جديدا في مقرر ما، فإنهم يحاولون التكيف مع ذلك لأجل أن يتمكنوا من التوفيق بين أساليبهم في التعلم و أسلوب المدرس في التدريس، و طبيعة الموضع الذي هم بصدد دراسته. و مع ذلك، فإن بعض الطلاب قد يعانون من صعوبات كبيرة عندما يجبرون على العمل من خلال أسلوب واحد، مع أن بإمكانهم التعلم بشكل أفضل عندما يمكنون من التعلم بأسلوب آخر [٢٢ ؛ ٣٢].

واحدة من أهم مزايا الحاسب هو قدرته على عرض نفس المعلومات بطرق متعددة ومتنوعة. فالطالب الذي يرغب التمارين السريعة المثيرة، فسيجد برنامجا على الحاسب يحقق رغبته، في حين نجد أن طالبا آخر يفضل أسلوب عرض هادئ و بطئ، فهذا الطالب سيجد برنامجا على الحاسب يحقق رغبته كذلك. عندما نتفق على أهمية مراعاة أسلوب التعلم عند الطلاب، فإنه لا حاجة للإصرار على أن يقوم جميع طلاب الفصل بتشغيل برامج حاسوبية بعينها، لذا فإنه من الأفضل توفير عدد من البرامج وإعطاء التلاميذ فرصة اختيار البرنامج الذي يناسبهم بشكل أفضل.

يرى ديفدمان بأنه ليس هناك أساليب تعلم "جيدة" أو "سيئة"، وإنما ترتبط أساليب التعلم بالخصائص الشخصية للمتعلم. ومع ذلك فإنه يمكن أن ينشأ صراع خطير عندما يقوم المعلم بتطبيق أسلوب لا ينسجم مع أساليب التعلم عند الطلاب [٢٢]. ومع ذلك، فإنه بإمكان الحاسب الحد من هذا الصراع من خلال قدرته على عرض محتوى الموضوع الواحد بأساليب متنوعة؛ لذا فإنه بإمكان المدرس الحكيم البحث عن برامج

إضافية بإمكانها تعليم نفس المحتوى الذي يقوم المعلم بتعليمه و لكن بأسلوب يختلف عن أسلوبه.

عندما يعاني الطلاب بعضا من صعوبات التعلم، فإنه بإمكان المعلم البحث عن السبب، و ذلك من خلال تحليل الموقف التعليمي لتحديد ما إذا كان سبب المشكلة راجعا إلى طبيعة الموضوع أو إلى طريقة الشرح. فإذا كانت المشكلة تتعلق بأسلوب الشرح، فإن برامج الحاسب التي تقوم بتدريس نفس الموضوع بأساليب مختلفة قد تحل المشكلة بشكل أكثر فاعلية من إعادة المدرس شرح الموضوع بطريقة لا تتفق مع أساليب التعلم عند الطلاب.

٤- إدارة الصف Classroom management

إن الوقت المتوافر للتعلم يحدد بمهارات المعلم الإدارية والتعليمية والأولويات التي تتبناها المدرسة. من المعلوم أنه بالإضافة إلى التدريس، فإن المعلم يقوم بوظائف إدارية مثل أخذ الحضور والغياب، وقراءة التعاميم على الطلاب، و تهدئة الشغب و الحد من لعب الطلاب و فوضاهم، و تعبئة بعض النماذج و البيانات، و حفظ سجلات عن أداء الطلاب، وتصحيح الواجبات... و غيرها من المهمات الإدارية.

المعلم الذي لديه مهارات إدارية كافية و فعالة سيكون لديه وقت أكثر بإمكانه استغلاله في التدريس بشكل أكبر من المدرس الذي تنقصه الخبرة في مهارات إدارة الصف. يرى كل من فوكل و شوارز Vockell and Schwars [٢٤] بأن هناك تباينا في قدرات المدرسين على إدارة الصف مما يؤدي إلى التقليل من كمية الوقت الذي يمضيه المعلم في التدريس الفعلي بنسبة تتراوح، بين ١٠ و ٥٠ ٪ من وقت الحصة. فإذا كان مديرو المحلات والشركات التجارية يستخدمون الحاسب في تصريف أمور شركاتهم بشكل أفضل وأكثر فاعلية، فإنه من باب أولى أن يكون المدرسون قادرين على استخدام الحاسب لإدارة فصولهم بشكل أفضل. عندما يتعلم المعلمون على استعمال الحاسب للتعامل مع الأعمال الورقية المألوفة في المدارس، فإن هذا يمكنهم من توفير وقت أكبر للعملية التعليمية بسبب اختصار الوقت الذي يقضونه في المهمات غير التعليمية.

ومع ذلك، فإنه من المهم ملاحظة أن الحاسب عبارة عن مجرد أداة. فشراء الحاسب فقط لا يجعل الأعمال التجارية تزدهر، أنه يجب على المدير معرفة ما هي الأشياء التي بإمكان البرامج عملها و كيف يستعملها. ينطبق هذا المبدأ نفسه على التربية والتعليم. إنه بإمكان الحاسب مساعدة المعلمين على إدارة أمورهم بشكل أكثر فاعلية، لكنه يجب على المعلمين فهم ماذا يمكن أن يعمله برنامج الحاسب و كيف يستخدم بشكل صحيح. إن إدارة الصف الدراسي الفعالة تتطلب مهارات عديدة بالإضافة إلى الخبرة بالحاسب. وفيما يلي عدد من والوظائف الإدارية التي بإمكان الحاسب عملها:

١ - حفظ سجلات متابعة الطلاب، بما في ذلك اختبارات أعمال السنة، ودرجة الامتحان النهائي، و حساب و رصد الدرجة النهائية و المعدل، و ترتيب الطالب بين زملائه.

٢ - كتابة ملاحظات شخصية لكل طالب.

٣ - حفظ سجلات الحضور و الغياب.

٤ - متابعة جرد الأدوات التعليمية مع بيان كمياتها وأماكن وجودها.

٥ - كتابة الامتحانات والواجبات.

٦ - التصحيح بالحاسب في حالة كون الأسئلة موضوعية.

٧ - إجراء الامتحان على الحاسب مباشرة.

٨ - كتابة ملصقات و تقاويم.

٩ - إرسال ملاحظات لأولياء الأمور.

الدور الذي يلعبه الحاسب في تحسين عملية التعلم

يمكن فهم الدور الذي يلعبه الحاسب في تحسين عملية التعلم من خلال مجالين واسعين:

المجال الأول: تحسين الأداء في أجزاء معينة من المقررات الدراسية من خلال استخدام البرامج التعليمية المعدة مسبقا. هذا هو ما يعرف بطريقة الإنتاج الموجه-product

oriented approach التي تتعامل مع بعض المقررات مثل : الرياضيات ، والعلوم الطبيعية ، والعلوم الشرعية ، واللغة العربية ، وغيرها من المقررات. تتعامل تطبيقات الحاسب في هذه المقررات بشكل رئيس مع منهج المدرسة الحالي ، واستخدام الحاسب في هذا المجال يجعل عملية التدريس القائمة أسهل وأسرع وأكثر راحة ومتعة.

المجال الثاني: تطوير مهارات معرفية إدراكية ذات قاعدة عريضة. ويعني هذا أن التركيز في هذا المجال سيكون على العملية الأساسية لأداء مهارات خاصة. ويندرج تحت هذا المجال القدرات المشتملة على أسلوب حل المسائل و مهارات التفكير و مهارات المعلومات مثل جمع البيانات و تحليلها و تركيبها والتأليف بينها. يعتبر باب Papert من أهم المؤيدين لهذا المجال ، حيث ينظر للحاسب كجهاز حافزcatalyst لتطوير مهارات معرفية عامة عبر مجال عريض من المقررات الدراسية ، بالإضافة إلى أنه يؤدي إلى تطوير أفضل وأحدث لعمليتي التعلم والتعليم [١١].

يرى كل من مادوكس و كومينغز Maddux and Cummings [٢٥] أن المجال الأول يعكس التقليد المرتبط بطريقة السلوكيين behaviorists في التعليم ، الذي يري الارتباط بين المثير و الاستجابة كقاعدة أساسية للتعلم. أثرت هذه النظرة التقليدية بشكل كبير على تطوير طريقة الإنتاج الموجهة product-oriented approach التي تركز على الأهداف الأدائية performance objectives وليس على العمليات العقلية الأساسية للأداء. وتتطلب البرامج التعليمية التي طورت في هذا الإطار من الطلاب استجابات تؤدي بالتدريج إلى نتائج تعليمية مرغوبة. والتعلم في هذا الإطار يمكن تعريفه بأنه تغير في الأداء قابل للقياس.

كما يرى كل من مادوكس و كومينغز Maddux and Cummings أن المجال الثاني يعكس بشكل أكبر التأثر بالنظرية المعرفية للتعلم cognitive theory. لذا فإن المتعلم ينظر إليه كمشارك نشيط في عملية التعلم ، يقوم ببناء نموذجه الفكري الخاص به بدلا من اعتباره متلقيا أو مستقبلا سلبيا للمعلومات [٢٥].

وصف كل من بابرت Papert [١١] و نيمان Naiman [٢٦] و روبرتز Roberts [٢٦] المنظور المتعلق بالتعلم وفقا للمجال الثاني بالنقاط الآتية :

١ - درجة عالية من تحكم الطالب بطرق و أساليب التعلم، فالحاسب يقوم فقط بتوفير بيئة تشتمل على الأفكار المهمة. بين نيمان Naiman أهمية جعل الطالب متحكما في العملية التعليمية بقوله: إن الطلاب يستجيبون حتى إلى الوهم بأنهم يتحكمون بالعمليات التعليمية. فالطلاب الذين يتعلمون بمساعدة الحاسب يشعرون بأنهم يتعلمون بمبادرة ذاتية غير مفروضة عليهم من قبل المعلم، و بالتالي يرى الطلاب بأن هذا الأسلوب مشابه للأساليب التي استهوتهم في تعلم معظم الأشياء التي تعلموها في الحياة بدون معلم [٢٦].

٢ - التركيز على أسلوب التعلم بدلا من التركيز على ناتج التعلم. يعتقد بابرت أن التعلم الفعال ينشأ أساسا نتيجة لتفاعل الطالب مع المادة التي يتعلمها [١١]. في هذا السياق يقرر روبرتز Roberts أن الطالب من هذا المنظور سيصبح هو الموجد و المنتج للمعرفة بدلا من متلقيها. سيؤدي هذا بدوره إلى نشوء أدوار جديدة بالنسبة لكل من المعلم والطالب، حيث يمكن النظر إلى الطالب كقائد فاعل لتجارب التعلم، وليس كمسافر سلبي عبر سنوات الدراسة الاثني عشرة. كما سيصبح المدرس مساعدا في عملية التعليم، و ذلك من خلال تركيزه على أساليب و عمليات التعلم و ليس فقط على كونه معلما وظيفته الأساسية التأكد من براعة و تفوق طلابه في فهم محتوى المادة التي يقوم بتدريسها [٢٧].

كيف يستخدم الحاسب في التعليم؟

عرف ريدزل و كلمنتز Clements and Riedesel [٢٨] عملية التعليم بمساعدة الحاسب (Computer-Assisted Instruction (CAI بأنها عبارة عن عملية التدريس التي يستعمل فيها الحاسب لعرض المواد التعليمية (المواضيع و الوحدات الدراسية) بطريقة تفاعلية interactive توفر للطالب فرصة التحكم في كمية و نوعية المواد والمهارات و المفاهيم المعروضة و الزمن الكافي لتعلمها.

و تصنف طرق التعليم بمساعدة الحاسب إلى ثلاثة أقسام رئيسية: ١-التعليم الخصوصي، ٢- التدريب و التمرين، ٣- النمذجة و المحاكاة. وكل صنف من هذه الأصناف له برامج تعليمية معينة صمّمت لتحقيق أهداف كل طريقة. و سوف يتم شرح كل طريقة من خلال شرح أنواع البرامج التعليمية كالآتي:

١ - *برامج التعليم الخصوصي tutorial* : يرى شوارز و لويس Schwars and Lewis [٢٩] أن هذه البرامج مصممة لتدريس مواضيع *جديدة لم تدرس من قبل* كجزء من المنهج. لا تقتصر هذه البرامج على تدريس مواضيع جديدة، و إنما تقويم فهم الطلاب لهذه المواضيع وتزودهم بتمارين تطبيقية عليها.

٢ - *برامج التدريب و التمرين drill and practice* : يرى شوارز ولويس Schwars and Lewis أن هذه البرامج لا تعلم مواضيع جديدة، و إنما هي مصممة لتكملة ما تم شرحه في الفصل الدراسي، حيث تقوم بإعطاء الطلاب تمارين تطبيقية على مواضيع تم شرحها من قبل [٢٩].

٣ - *برامج النمذجة و المحاكاة simulation*: هذه البرامج مصممة لتحاكي (تمثل) واقعا اجتماعيا أو طبيعيا يصعب الحصول عليه إما لاستحالته، مثل نظام المجموعة الشمسية، أو لخطورته، مثل التفاعلات الكيميائية أو التفجيرات النووية، أو لكلفته الباهظة، مثل التدرب على الأسلحة الحديثة كالطائرات و الصواريخ الغالية الثمن، أو بسبب عامل الزمن مثل عملية النمو عند النبات. تقوم برامج النمذجة و المحاكاة بتوفير بيئة تعليمية تفاعلية interactive environment يتم من خلال تزويد المستخدم بالمفاهيم الأساسية اللازمة، والتغذية الراجعة الفورية immediate feedback.

ما هي أفضل طريقة للتدريس بواسطة الحاسب؟

يرى مركز الإبداع و البحوث التربوية (سري) CERI أنه ليس من المناسب التصريح بأن هذه الطريقة أو تلك هي أفضل الطرق للتدريس بواسطة الحاسب، فبعض الطرق يمكن اعتبارها ممتازة لأنها تشجع التعلم الانفرادي الذي قد نحتاج إليه، كما أن

بعض الطرق يمكن اعتبارها ممتازة لأنها تشجع التعلم التعاوني ، كما يمكن اعتبار بعض الطرق ممتازة لأنها تستعمل مع جميع طلاب الفصل [١٨]. هذا من جانب ، ومن جانب آخر يرى فونغ Fongأنه لابد من معرفة سبب حاجتنا للبرنامج التعليمي قبل اختيار طريقة التدريس المناسبة . فإذا كانت هناك حاجة لإعطاء تمارين و تدريبات فإن برامج التدريب والتمرين تكون مناسبة ؛ أما إذا كانت هناك حاجة لتدريس معلومات أو مهارات أو مفاهيم جديدة ، فإن برامج التعليم الخصوصي تكون مناسبة ؛ أما إذا رغبنا أسلوب حل المشكلات ، فإن برامج النمذجة والمحاكاة والألعاب التعليمية تكون مناسبة [٦].

كيف يمكن للمدرس توظيف هذه الطرق الثلاث في تدريسه؟

نظرا لوجود الفروق الفردية بين طلاب الفصل الدراسي الواحد ، و التي تمت الإشارة إليها سابقا ، لذا فإن فوكل و شوارز Vockell and Schwars يريان أن المدرس بإمكانه توظيف الطرق الثلاث للتدريس بواسطة الحاسب كما يلي :

١ - طريقة التعليم الخصوصي عندما يريد المدرس من جميع الطلاب إتقان التعلم.

٢ - طريقة التدريب و التمرين عندما يريد المدرس من الطلاب فهما تلقائيا.

٣ - طريقة النمذجة و المحاكاة عندما يريد المدرس من طلابه تعلما تعاونيا [٢٤].

وتوظيف كل طريقة من هذه الطرق يتطلب سلسلة من الاستراتيجيات الفعالة كما يلي :

أولا : إتقان التعلم (Mastery learning)

إن الهدف من التعلم الإتقاني هو أن يصل التلميذ إلى مستوى من التحصيل لا يصل إليه عادة تحت ظروف التعليم السائد في الفصول المدرسية التقليدية ، و هذا يتطلب توفير تعليم فردي يمكن الطلاب من الوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب ، حيث يرى كل من فوكل وشوارز Vockell and Schwars أنه ، عند توافر وقت و مساعدة كافيين ، فإن ٩٥٪ من طلاب الفصل الدراسي الواحد ، أو من المتعلمين في أي مجموعة من المجاميع ، يمكنها إتقان التعلم المطلوب و تحقيق الأهداف المحددة للدرس [٢٤]. كما هو

معلوم، فإن الوقت في التعليم التقليدي يكون ثابتا (٤٥ دقيقة للحصة الواحدة) مما يودي إلى وجود تباين في التحصيل العلمي (التعلم) بين طلاب الفصل الواحد نتيجة للفروق الفردية. يمكن الحد من هذا التباين من خلال توفير وقت أطول للتعلم عن طريق الحاسب الآلي. وأفضل طريقة لإكمال معظم طلاب الفصل الدرس و فهمهم له، و بالتالي تحقيق أهداف الدرس الجديد، هي استخدام برامج التعليم الخصوصي tutorials.

يمكن أن يساعد الحاسب الطلاب في إتقان التعلم من خلال ثلاث طرق:

١ - يحتاج بعض الطلاب إلى وقت إضافي و تمارين انفرادية مقرونة بالتغذية الراجعة للعمل على تحقيق الأهداف. فبرامج الحاسب يمكنها توفير فرص للدراسة في مستويات و أوقات تلائم الاحتياجات الفردية.

٢ - يمكن توفير برامج إضافية للطلاب سريعي التعلم. تعمل هذه البرامج على تزويد الطلاب بدراسة موسعة ومتعمقة لتحقيق نفس الأهداف المرجوة بشكل افضل، أو ترتقي بالطالب لكي يحقق أهدافا أعلى، أو تعمل على ربط و تكامل الأهداف المغطاة في الوحدة الدراسية مع أهداف أخرى.

٣ - توافر خاصية الدرجات gradebook و حفظ الملفات recordkeeping يساعد المعلم في متابعة مستوى أداء تلاميذه.

أشار المغيرة إلى أن بورتن Borton اختبر فاعلية الحاسب في المساعدة في التمكن من التعلم mastery learning، والذي يقوم على أساس تحديد مستوى الطالب، ثم التدريس له، ثم تحديد نقاط الضعف لديه ثم العلاج و التقوية، و أخيرا التأكد من بلوغه مستوى التمكن. وقد اختار لذلك برنامجا يدور حول المهارات الأساسية في الرياضيات. يقوم هذا البرنامج بتزويد الطالب بشروحات و تمارين متنوعة على معظم المهارات الأساسية في الرياضيات، ثم يقوم الطالب، وبالتالي يطبع له تقريرا يبين مستواه والصعوبات التي يعاني منها و مدى تقدمه والدرجة التي حصل عليها في كل موضوع. وفقا لهذه التقارير التي يعملها البرنامج، يستطيع المعلم معرفة نقاط الضعف عند كل

طالب ثم يشرع بعلاجها من خلال برامج التدريس الخصوصي التي تعالج نقط الضعف عند الطلاب ، و هذه البرامج تختلف باختلاف نقاط الضعف [١٣ ، ص٢٤].

ثانيا : التعلم الإضافي والتلقائية Overlearning and automaticity

عندما يقوم المدرس بتعليم مجاميع كبيرة من الطلاب ، فإن بعض الطلاب يستوعب شرح المدرس بسرعة ، و أكثرية الطلاب يتعلمون بدرجة متوسطة ، و آخرون يتعلمون بشكل بطيء ، و ذلك راجع للفروق الفردية بين طلاب الفصل الواحد. و الملاحظ عند غالبية المعلمين أنهم ينتقلون إلى شرح نقطة جديدة مباشرة بعد أن يظهر طلاب المجموعة المتوسطة فهما مبدئيا للموضوع المشروح. نخلص من هذا أن الطلاب سريعي التعلم هم الذين يتلقون تعليما إضافيا أثناء الشرح داخل الفصل ، بل انهم قد يتجاوزون ذلك إلى التدرب على ما فهموه بدرجة تفوق التحصيل الأولي. في حين نجد أن الطلاب بطيء التعلم ، و الذين يحتاجون تعليما إضافيا ، لم يتعلموا إلا القليل مما تم شرحه.

يرى كل من فوكل و شوارز Vockell and Schwars أن أهم أسباب التفاوت في سرعة تحصيل الطلاب يتعلق بالمهارات و المفاهيم الأساسية التي لابد من استيعابها إلى الدرجة التي يصبح فهمها تلقائيا automatic قبل شروع المدرس في شرح درس جديد كشرط يمكن الطلاب بطيئي التحصيل من مسايرة زملائهم في الفصل. فالطلاب الذين يفشلون في استيعاب المهارات و المفاهيم الأساسية يستمرون في الغالب في الفشل بشكل اكبر ليتخلفوا عن بقية زملائهم في الفصل في المواقف التي يتطلب فيها تطبيق هذه المهارات و المفاهيم الأساسية في مواضيع جديدة [٢٤].

من الأمثلة على ذلك وجوب معرفة الطلاب طريقة إجراء العمليات الحسابية الأربع : الجمع ، والطرح ، والضرب ، والقسمة كمتطلب أساسي لتدريس منهج الرياضيات لطلاب المرحلة المتوسطة و ما يليها من المراحل.

والحاسب لديه الإمكانات الكثيرة لمساعدة الطلاب للتدرب والتمرن الجيد والشيق والمتفاعل على الكثير من المفاهيم و المهارات الأساسية التي يجب استيعابها و الاستمرار في دراستها و فهم تطبيقاتها فهما جيدا يفوق درجة الفهم المبدئي إلى الدرجة التلقائية

automaticity قبل شروع المدرس في شرح درس جديد. و افضل طريقة لتحقيق ذلك هي استخدام برامج التدريب و التمرين drill and practice. إنه باختيار المعلم للبرامج التعليمية المشتملة على تمارين متعددة معروضة بأساليب متنوعة ضمن سياقات مختلفة يشجع الطلاب على مزاولة التمارين و العمل عليها دون الشعور بالرتابة أو الملل.

ثالثا: التعلم التعاوني Cooperative learning

يرى جونسون وجونسون Johnson and Johnson [٣٠] أن الكثير من الطلاب يتعلمون بشكل افضل في البيئات التعاونية التي يؤدي فيها نجاح الطالب إلى المشاركة في نجاح بقية أعضاء المجموعة، وليس في البيئات التنافسية التي يكون فيها نجاح أحد الطلاب رسوبا لغيره، مما يؤدي إلى الحسد و الكراهية، حيث إن بيئة التعلم التعاوني تسمح بقبول الآخرين ليكونوا أعضاء في المجموعة، مما يجعلهم يشعرون بتقبل الآخرين لهم، كما يتكون لدى أعضاء المجموعة الواحدة المبادرة لمساعدة بعضهم البعض لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة، وفي ذلك فائدة للجميع. فالطلاب السريعون في تحقيق الأهداف يكتسبون خبرة من خلال تعليمهم لإرضاء المجموعة بطيئة التحصيل، في حين يستفيد الأعضاء بطيئو التحصيل من المساعدة التي تأتيهم من الآخرين.

إنه من السهل تطبيق التعلم التعاوني من خلال برامج النمذجة و المحاكاة simulation، بل إن هذا الصنف من برامج الحاسب التعليمية يؤدي نتائج افضل عندما يستخدمها الطلاب بطريقة تعاونية على هيئة مجاميع تقوم كل مجموعة بمناقشة استراتيجيات العمل الممكنة قبل الاتفاق على اختيار أفضلها ثم تطبيقها على البرنامج.

لا يتصور المعلم أن التعلم التعاوني سيسير بسلاسة و بساطة بمجرد جعله طالبين أو اكثر يجلسون بجوار بعضهم أمام شاشة الحاسب؛ لذا فإنه من المهم ملاحظة أن بعض الإرشادات قد تكون ضرورية من أجل تحقيق تعلم تعاوني فعال عند عمل الطلاب على الحاسب في بيئة تعاونية.

أما غوودن Gooden [٣١]، فقد تطرق إلى عدد من الأسس التي تسهم في نجاح استخدام الحاسب في التعليم، و فيما يلي بعض من هذه الأسس، مصحوبة بملخص وإرشادات لكل أساس.

الأساس الأول: إتقان التعلم

ملخص: عند توافر الوقت الكافي فإنه بإمكان جميع المتعلمين تقريبا إتقان التعلم وتحقيق الأهداف المأمولة.

الإرشادات:

١ - استعمل البرامج التي تحتوي على مساعدة و تمارين إضافية تسهم في الوصول إلى تحقيق الأهداف.

٢ - استعمل البرامج التي تحث و تثري الطلاب الذين تمكنوا من تحقيق الأهداف في وقت مبكر.

٣ - استعمل البرامج التي تشتمل على خاصية حفظ السجلات recordkeeping لمتابعة سير أداء الطلاب.

الأساس الثاني: التعليم المباشر

ملخص: إذا قام المدرسون بشرح الأهداف وعرض خطوات إضافية، فإن هذا سيمكن الطلاب من فهم المهارات والمعارف المطلوبة بشكل كاف وفعال.

الإرشادات:

١ - استعمل البرامج التي تشتمل على خطوات إضافية و تقوم بتعليم الطلاب بشكل واضح ومحدد.

٢ - اعرض وبيّن العلاقة بين برامج الحاسب و الخطوات المستخدمة في عملية التدريس المباشر التي يقوم بها المعلم في الفصل.

الأساس الثالث: التعلم الإضافي أو التلقائية في التعلم

ملخص: حتى يتمكن الطلاب من تطبيق المهارات، التي سبقت دراستها من قبل في الدرس الجديد بشكل تلقائي و سريع، فإنه يجب عليهم تكرار ممارسة هذه المهارات والتدرب عليها و تعزيزها بدرجة تفوق الفهم المبدئي لها.

الإرشادات:

١ - استعمل البرامج التي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب بحيث تمكن كل طالب من التعلم والتدرب الانفرادي بطريقة تتناسب مع مستوى قدرته وسرعته في التعلم، ثم تقوم بإعطائه تمارين وفقا لمستواه.

٢ - استعمل البرامج التي تقوم بتدريب الطالب على المهارات التي يراد استيعابها على صورة ألعاب شيقة و مثيرة تتطلب ممارسة هذه المهارات بشكل متكرر دون أن يشعر الطالب بالملل.

٣ - استعمل البرامج المشتملة على طرق و أساليب متنوعة في شرح المواضيع وصور متعددة في أسلوب طرح الأسئلة والتمارين.

الأساس الرابع: التعلم التعاوني

ملخص: يعتبر التعلم التعاوني الذي يقوم فيه الطلاب بمساعدة بعضهم البعض الآخر أفضل من التعلم الذي يتنافس فيه الطلاب للحصول على مكافآت قليلة ومحدودة.

الإرشادات :

١ - اجعل الطلاب يعملون على الحاسب في مجاميع متناسقة.

٢ - استعمل برامج تعليمية تشجع التعاون بين الطلاب و تعززه مثل برامج المحاكاة.

٣ - قم بتزويد الطلاب بإرشادات توضح فيها طبيعة التعلم التعاوني و المهمات والأدوار التي ينبغي على كل عضو من أعضاء المجموعة القيام بها قبل وأثناء وبعد عملهم على الحاسب.

الأساس الخامس: متابعة تقدم الطلاب

ملخص: إذا كان هناك متابعة مستمرة لمستوى تقدم الطلاب فإن ذلك سيمكن كلاً من التلاميذ، و المدرسين، و الآباء من التعرف على مواطن الضعف والقوة عند المتعلمين.

الإرشادات:

١ - استعمل برامج تحتوي على أساليب إدارية (مثل الدرجات، أو السرعة، أو مستوى الصعوبة) للعمل على تحديد ومتابعة مستوى تقدم الطلاب.

٢ - استعمل برامج تعمل على حفظ الملفات المتعلقة بمستوى الطلاب ومدى تقدمهم.

الأساس السادس: التغذية الفورية

ملخص: لكي يحصل المتعلم على الفائدة المرجوة من التغذية الراجعة، فإنه ينبغي أن يزود بها مباشرة بعد أدائه للنشاط المطلوب منه.

الإرشادات:

١ - استعمل البرامج التي تزود الطلاب بالتغذية الراجعة.

٢ - استعمل البرامج التي تكون فيها التغذية الراجعة واضحة وبناءه وإيجابية.

الأساس السابع: اختلاف أساليب التعلم

ملخص: نظرا لاختلاف التلاميذ في أساليب التعلم المفضلة بالنسبة لهم، فإنه ينبغي أن يوفر لهم أسلوب التعلم الذي يرغبونه و ينسجمون معه.

الإرشادات:

١ - استعمل البرامج التي تناسب أساليب التعلم المفضلة بالنسبة للطلاب قدر الاستطاعة.

٢ - استعمل البرامج التي تعالج بعض أساليب المدرسين التعليمية الرديئة.

٣ - استعمل البرامج التي تحتوي على أساليب متنوعة لعرض نفس المواضيع بحيث تتناسب مع أساليب التعلم عند اكبر عدد ممكن من التلاميذ.

الأساس الثامن: إدارة الفصل الدراسي

ملخص: إن إدارة الفصل الفعالة تعمل على توفير وقت أكثر للتعليم.

الإرشادات:

١ - استعمل الحاسب كأداة لتحسين إدارة الفصل الدراسي.

٢ - استعمل البرامج التي تشتمل على عناصر لإدارة تعلم الطلاب (أي التي يوجد بها درجات، وخاصية حفظ الملفات) .

الأساس التاسع: المفاهيم الخاطئة عند الطلاب

ملخص: إن التعرف على المفاهيم الخاطئة عند الطلاب وتصحيحها يساعد التلاميذ على الفهم الصحيح للمواضيع التي يدرسونها.

الإرشادات:

١ - استعمل البرامج التي تشخص المفاهيم التي يكثر فيها الخطأ من قبل بعض الطلاب.

٢ - استعمل البرامج التي تدرس الفهم الصحيح للمفاهيم التي يكثر خطأ الطلاب فيها.

الأساس العاشر: المتطلبات السابقة من المعارف والمهارات

ملخص: من المعلوم أن المعارف تنبنى في شكل هرمي، لذا فإنه يجب إتقان المهارات البسيطة قبل الانتقال إلى تعلم المهارات الصعبة.

الإرشادات:

١ - استعمل البرامج التي تختبر مستوى فهم المتعلم للمتطلبات السابقة من المهارات و المعارف قبل البدء في تعلم الدرس الجديد.

٢ - استعمل البرامج التي تقوم بتدريس المتطلبات السابقة من المعارف أو المهارات قبل الشروع في تعلم الدرس الجديد.

ما هي الإجراءات التي ينبغي على المعلم عملها بعد أن يتخذ قرارا باستخدام الحاسب في التعليم؟

بعد أن يتخذ المعلم قرارا باستخدام الحاسب في التعليم ، فإنه ينبغي عليه أن يطبق الخطوات التالية :

١ - اختيار البرنامج التعليمي

قبل أن يختار المعلم البرنامج التعليمي ، فإنه ينبغي أن يقوم بتحديد المواضيع والمفاهيم التي يجد طلابه صعوبة في فهمها واستيعابها ، أو الهدف الذي يطمع في تحقيقه ، ثم بعد ذلك يحدد البرنامج التعليمي الذي يساعده في تحقيق ما يريد .

٢ - استعراض البرنامج التعليمي

إنه من الضروري أن يقوم المدرس باستعراض البرنامج التعليمي الذي وقع اختياره عليه ليحيط بمحتوياته و خصائصه و مميزاته وأوجه القصور فيه.

٣- رسم خطة للعمل

بعد أن يستعرض المدرس البرنامج التعليمي ، و يحدد محتوياته و خصائصه و مميزاته و اوجه القصور فيه ، فإنه ينبغي أن يقوم بوضع تصور مفصل لكيفية الاستفادة من هذا البرنامج بغرض تحقيق الهدف الذي دعاه لاستخدام واختيار البرنامج التعليمي.

٤- تهيئة أذهان الطلاب

قبل أن يطلب المدرس من طلابه استخدام أحد برامج الحاسب التعليمية ، فإنه ينبغي إعطاءهم فكرة جيدة عن موضوع البرنامج التعليمي و علاقته بالخبرات السابقة لديهم وأهميتها لهم لكي يدرك الطلاب بوضوح الغرض من استخدام هذا البرنامج ، وماذا يتوقع المدرس منهم نتيجة لذلك. ولو تم هذا الأمر عن طريق أوراق مطبوعة توزع على الطلاب ثم يتم النقاش حولها فإن هذا يزيد الفكرة وضوحا وجلاء.

٥ - تهيئة المكان المناسب و توافر الأجهزة اللازمة.

إن مما يقلل من فاعلية استخدام البرامج التعليمية عدم اهتمام المدرس بتهيئة مكان واسع و مناسب تتوافر فيه إنارة كافية و تهوية صحية و تمديدات كهربائية كافية وآمنة، ويتوافر فيه عدد كاف ومناسب من أجهزة الحاسب وملحقاته، القادرة على تشغيل هذه البرامج، وموزعة في ترتيب جيد يساعد المدرس على المرور على الطلاب بيسر و سهولة.

الخلاصة

توصلت الدراسة إلى أن النجاح الذي يمكن أن ينتج عن استخدام الحاسب كوسيلة تعليمية، لا يكمن في توافر الحاسبات و برامجها فقط، و لكن فيما تحققه برامج الحاسب من أهداف سلوكية محددة ضمن نظام متكامل يضعه المدرس لتحقيق أهداف الدرس يأخذ في الاعتبار معايير اختيار برامج الحاسب التعليمية و طرق استخدامها، ومواصفات المكان الذي تستخدم فيه، ونتائج البحوث العلمية، وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في تحقيق أهداف الدرس. كما توصلت الدراسة إلى أهمية عمل برامج و دورات تدريبية للمدرسين، قبل الخدمة وأثناءها، حول الأساليب الناجحة لاستخدام الحاسب كوسيلة تعليمية، وذلك لمواجهة النقص الحاد في تدريب المعلمين، الذين لا يعرفون كيف يستخدمون هذه الوسيلة لأغراض تعليمية، خاصة وأنه لا يتوافر لديهم متسع كاف من الوقت لتنظيم دروس بمساعدة الحاسب. فقد وجد أنه كلما قضى المدرسون وقتا أطول مع الحاسب، ازداد ميلهم إلى استخدامه في تدريس موادهم، وبالتالي يزداد ميلهم إلى التجديد، حيث وجد أن هناك ارتباطا دالا بين المعارف المكتسبة في هذا المجال و بين التدريب الذي يتلقاه المدرس قبل الخدمة أو أثناءها. لذا فإن هذه الدراسة توصي بالآتي:

توصيات

١ - التأكيد على ضرورة التمييز بين "التعليم بمساعدة الحاسب" الذي يهدف إلى تحسين المستوى العام لتحصيل الطلاب الدراسي و تنمية مهارات التفكير و أسلوب حل

المشاكل عندهم من جهة، و بين "التعليم المتعلق بالحاسب،" الذي غايته تدريب الطلاب على معالجة النصوص، و الجداول الحسابية، و قواعد البيانات، و البرمجة وثقافة الحاسب.

٢ - التأكيد على أهمية دور المعلم في عملية التعليم بمساعدة الحاسب، حيث ترى الدراسة أنه هو الصانع الرئيسي للنجاح بعد الله عز وجل.

٣ - التأكيد على أهمية إعداد برامج تدريبية للمعلمين في مجال استخدام الحاسب كوسيلة تعليمية قبل الخدمة وأثناءها.

٤ - في حالة استخدام الحاسب كوسيلة تعليمية، فإنه ينبغي التأكيد على أهمية قيام المدرس بإعداد و تخطيط مسبقين يمكنانه من الاستفادة القصوى من الحاسب وبرمجياته في تحسين العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة.

٥ - قبل شروع المعلم في استخدام برنامج حاسوبي، ينبغي التأكيد على أهمية قيامه باستعراض برنامج الحاسب التعليمي الذي وقع اختياره عليه ليحيط بمحتوياته ويعرف مميزاته وأوجه القصور فيه وأفضل الطرق لاستخدامه كوسيلة تعليمية.

٦ - قبل أن يطلب المدرس من طلابه استخدام أحد برامج الحاسب التعليمية، فإنه ينبغي إعطاءهم فكرة جيدة عن موضوع البرنامج التعليمي و علاقته بالخبرات السابقة لديهم وأهميتها لهم لكي يدرك الطلاب بوضوح الغرض من استخدام هذا البرنامج، وماذا يتوقع المدرس منهم نتيجة لذلك.

المراجع

[١] التويجري، علي بن محمد. "تقديم." في مكتب التربية العربي لدول الخليج. *التعليم والحاسوب في دول الخليج العربي الواقع و آفاق التطوير.* الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١/١٩٩٤، ٩-١١.

[٢] عسيري، إبراهيم محمد. " واقع الحاسوب في وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية." في مكتب التربية العربي لدول الخليج. *التعليم و الحاسوب في دول الخليج العربي الواقع وآفاق التطوير.*

الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٥/١٩٩٤، ١٣١-١٦٩.

[٣] الطوبجي، حسين حمدي. *وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم*. الكويت: دار القلم، ١٤١٦هـ/١٩٩٦.

[٤] Becker, H. J. "Computer in Schools Today: Some Basic Considerations." *American Journal of Education*, 1 (1984), 23-37.

[٥] Pelgrum, W., and T. Plomp. *The Use of Computers in Education World-wide*. Oxford: Pergamon Press, 1991.

[٦] Fong, H. " Models for the Integration of Computing into Mathematics Curriculum." *Computers in Education*, 3 (1989), 157-66.

[٧] المناعي، عبدالله سالم. "نحو خطة متكاملة لمقرر تمهيدي في الحاسوب في التعليم لطلبة كلية التربية." في: مكتب التربية العربي لدول الخليج. *التعليم والحاسوب في دول الخليج العربي الواقع وآفاق التطوير*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٥هـ/١٩٩٤م، ٢٨٩-٣٠٣

[٨] Taylor, R. *The Computer in the School: Tutor, Tool, Tutee*. New York: Teachers' College Press, 1980.

[٩] البرزنجي، نعمت حافظ، ومروان البواب، ومحمد حسان الطليان. "نظام تربوي حاسوبي للتعليم: تطبيق على اللغة العربية رؤية و بحث." *التقدم العلمي* (٢٠ أكتوبر/ ديسمبر ١٩٩٧م)، ٤٤-٥٣.

[١٠] Bork, A. *Learning with Personal Computers*. New York: Harper & Row, 1987.

[١١] Papert, S. *Mind Storms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, 1980.

[١٢] كارنوي، مارتن، وهيو ديلي، وليزا لووب. *التربية و الكمبيوتر: رؤية و واقع*. ترجمة حسين حمدي الطوبجي. تونس: المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، ١٩٩٦م.

[١٣] المغيرة، عبدالله بن عثمان. *دور الحاسب في تدريس الرياضيات*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١١هـ/١٩٩١م.

[١٤] Kay, A. C. "Microelectronics and the Personal Computer." *Scientific American,* 11 (1977), 231-44.

[١٥] Salibury, D. " How to Decide When and Where to Use Microcomputers for Instruction." *Instructional Technology,* 3 (1984), 22-24.

[١٦] Burton, J. K., and P. F. Merril. "Needs Assessment: Goals, Needs, and Priorities." In L. Briggs, ed. *Instructional Design: Principles and Applications.* Engelwood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1977.

[١٧] Hofmeister, A. *Microcomputer Applications in the Classroom.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1984.

[١٨] Center for Educational Research and Innovation (CERI). *Information Technologies in Education - the Quest for Quality Software.* Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 1989.

[١٩] العنيزي، يوسف. "مقدمة في تصميم برامج الحاسب الآلي التعليمية." *مجلة التربية بالكويت*، ١ (١٩٨٩م)، ١٣٧-١٥٣.

[٢٠] Friend, J. "Classroom Uses of Computers: A Retrospective View." *Prospects,* 3 (1987), 367-78.

[٢١] Bender, R., and W. Bender. *Computer-Assisted Instruction for Students at Risk: A Teachers' Manual.* Boston: Allyn & Bacon, 1996.

[٢٢] Davidman, D. "Learning Style: The Myth, the Panacea, the Wisdom." *Phi Delta Kappan,* 6 (1981), 641-44.

[٢٣] Dunn, K., and R. Dunn. "Dispelling Outmoded Beliefs about Students Learning." *Educational Leadership,* 1 (1987), 55-62.

[٢٤] Vockell, E., and E. Schwarts. *The Computer in the Classroom.* Santa Cruz, Ca.: Mitchell Publishing Co., 1992.

[٢٥] Maddux, C., and R. Cummings. "Educational Computing at the Crossroads: Type I or Type II Uses to Predominate?" *Educational Technology*, 6 (1986), 34-38.

[٢٦] Naiman, A. "Serving Inquiring Minds." *Personal Computing*, 5 (1985), 35-36.

[٢٧] Roberts, N. *Integrating Computers into the Elementary and Middle School.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1988.

[٢٨] Riedesel, C. A., and H. Clements. *Coping with Computers in the Elementary and Middle Schools*. Engelwood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1985.

[٢٩] Schwarz, I., and M. Lewis. "Basic Concept of Microcomputer Courseware: A Critical Evaluation System for Educators." *Educational Technology*, 5 (1989), 53-57.

[٣٠] Johnson, D., and R. Johnson. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Engelwood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1987.

[٣١] Gooden, A. *Computers in the Classroom: How Teachers and Students Are Using Technology to Transform Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

A Suggested Strategy for Using the Computer as an Instructional Medium

Abdullah AbdulAziz Al-Hadlaq

Assistant Professor, Department of Curriculum and Instrüction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Though we realize the importance of using the computer as an instructional medium, some educational settings did not gain the potential effects that computers promise. Some schools that use computers in instruction did not achieve the purpose of using computer-assisted instruction, because they thought that the only thing needed to purchase computers and instructional software, without paying attention to their use. Successful usage of computers in education depends on the extent of goals and objectives the computer programs can achieve within a comprehensive strategy for integrating computers in school curricula.

Due to the high cost of computers and their programs, there is a need to see successful implementation of computer-assisted instruction, in order to justify investing money, time, and effort. Thus, the researcher conducted a study to show how to use computers in education effectively. He intended to come up with a comprehensive strategy for effective implementation of computer-assisted instruction, through answering the following questions:

1 - When should computers be used as an instructional medium?
2 - What distinguishes the computer from other instructional media?
3 - How can the computer help weak students?
4 - What is the role of the computer in improving the process of learning?
5 - How can computers be used in instruction effectively?

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢١٥-٢٥٧ (١٤١٨هـ/١٩٩٨م).

مقارنة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمات المرحلة الابتدائية للبنات في المدارس الحكومية والأهلية في مدينة الرياض

فوزية بنت بكر البكر

أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في مستوى أداء كل من معلمات المدارس الابتدائية الحكومية والأهلية في مدينة الرياض لسبع وأربعين كفاية شملتها أداة الدراسة وتوزعت على ستة محاور أساسية هي: محور تهيئة وعرض المادة الدراسية، محور العلاقات الإنسانية، ومحور تشجيع الطالبات على المشاركة والتفاعل الصفي، ومحور إدارة الصف، ومحور التقويم، ومحور النمو الأكاديمي والمهني للمعلمة.

وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٣ معلمات من المدارس الحكومية الابتدائية و ١٦٧ معلمة من المدارس الأهلية، تم اختيارهن عشوائيا من المناطق الجغرافية الأربع في مدينة الرياض [شمال/ شرق/ غرب/ جنوب]، وبلغت نسبة عينة الدراسة إلى مجتمع البحث الإجمالي[حكومي+ أهلي] ٤,٤٪. وقامت الموجهات التربويات للبنات بزيارات صفية للمعلمات من المشاركات في عينة الدراسة لتحديد مستوى أدائهن في الكفايات المدروسة.

وقد اتضح من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الكلي ما بين معلمات المدارس الحكومية والأهلية الابتدائية للبنات.

كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمات في أربعة من المحاور التي تضمنتها أداة الدراسة فيما عدا محوري العلاقات الإنسانية وإدارة الصف واللذين أظهرا فارقا في الأداء لصالح معلمات القطاع الأهلي بدلالة إحصائية بلغت ٠,٠١٩ و ٠,٠٠٢ على التوالي.

كما أظهرت نتائج الدراسة بأنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء معلمات المدارس الحكومية والأهلية الابتدائية لكل كفاية من الكفايات السبع والأربعين التي ضمنتها المحاور الستة. مما يعني تقارب أداء المعلمات التدريسي في كل من المدارس الحكومية والأهلية الابتدائية وأنه لا اختلاف جوهري في مستوى أداء الكفايات التعليمية ما بين معلمات المدارس الحكومية أو الأهلية في مدينة الرياض طبقا لنتائج الدراسة الحالية.

أولا : مدخل الدراسة

١ - مقدمة الدراسة

تمكنت المملكة العربية السعودية من تحقيق نمو متسارع في القطاع التعليمي وفي فترة زمنية قصيرة نسبيا مكنتها من تحقيق معدلات التحاق عالية في معظم المراحل التعليمية وخاصة المرحلة الابتدائية فاقت توقعات خطط التنمية [١، ص٢٩٦].

ولقد أظهر تزايد الطلب الكلي على مؤسسات التعليم حاجة متزايدة إلى مجمل عناصر العملية التعليمية بما في ذلك المعلم الذي يعد بحق العامل الأساسي لإنجاح العملية التربوية وتحقيق أهدافها. ذلك أن وظيفة المعلم لم تعد وظيفة ميكانيكية تقتصر على نقل المعرفة إلى المتعلمين قدر ما تعني العمل على إنماء قدرات المتعلمين العقلية والاجتماعية والجسمية وتطوير شخصيات التلاميذ بصورة عامة [٢، ص٢٢].

ولكي يتمكن المعلم من أداء عمله بالصورة المتوقعة كان لا بد من توافر جملة من الكفايات التعليمية اللازمة والتي تعد عاملا أساسيا في قدرة المعلم على أداء واجبه الوظيفي والتربوي، حيث تتجلى أهميتها في مساعدة المعلم على معرفة ما هو متوقع منه بالضبط لكي ينجزه على أساس هذه المعرفة مؤثرا على تعلم التلاميذ [٣، ص١٦١]. إضافة إلى أن امتلاك المعلم للكفايات التدريسية يعتبر مؤشرا قويا على نجاحه في أداء عمله الوظيفي[٤، ص١٥٠]. فالحاجة لا تبدو فقط لمعلمين تتوافر لديهم الخلفية العلمية أو النظرية حول تخصصاتهم بل لأولئك القادرين على عرض هذه الخلفية ضمن ممارسات مهنية محددة تحقق أهداف التعليم وتوصل المعرفة إلى تلاميذهم [٥، ص٥٤].

ويعد مدخل الكفايات أحد المداخل المهمة لدراسة الأداء التدريسي والتي تناولتها بالبحث دراسات كثيرة سيعرض أهمها في الجزء الخاص بالدراسات السابقة، بحيث أثبت

فعالية كبيرة في تحقيق الأهداف التربوية المتوقعة من العملية التعليمية، بل إن عددا من هذه البحوث أشار إلى وجود صلة قوية بين شعور المعلم بكفايته التعليمية من جهة وكل من تحصيل طلابه ودافعتيهم وتبنية للتجديدات التربوية وتنفيذه لها من جهة أخرى[٦ ، ص ٤٧].

وترجع الجذور العلمية للكفايات التعليمية إلى علم النفس السلوكي بحيث أمكن للمجال التربوي تطبيق مبادئ هذا العلم في تدريب المعلمين، وذلك بعد ظهور ما يسمى بحركة محاسبة المعلم teacher accountability التي هدفت إلى اعتبار المعلم مسؤولا رئيسيا عن تحصيل التلاميذ أو فشلهم [٣، ص ١٦٣] . من هنا ازداد الاهتمام بدراسة الكفايات التعليمية التي استحوذت على اهتمام عدد كبير من التربويين، بحيث قامت عليها حركة تربوية جديدة تدعى حركة التربية القائمة بين الكفايات competency - based education [٢، ص ٢٢٠]. ويمكن تلخيص أهم المكونات الرئيسية للكفايات التعليمية بالآتي [٣، ص ١٦٨] :

- اسم المهارة أو القدرة المتمثلة في الكفاية.
- محتوى المهارة أو القدرة المتمثلة في الكفاية.
- معيار صحة تنفيذ المهارة أو القدرة المتمثلة في الكفاية.
- معيار صحة تنفيذ المهارة أو القدرة المتمثلة في الكفاية.

٢ - أهمية الدراسة

أ - تعد هذه الدراسة استجابة مباشرة للتطور الكمي الكبير الذي تشهده برامج التعليم الحكومي والأهلي في المملكة منذ بدء خطط التنمية عام ١٩٧٠م، حيث شهد التعليم الابتدائي على وجه الخصوص نموا متسارعا حقق معه نسب التحاق عالية بلغت للبنين ٩٥٪ وللبنات ٩٣٪ [٧، ص ٢٣].

ب - شهد التعليم الأهلي ذاته تطورا كميا وكيفيا كبيرا اتضح من تضاعف أعداد المدارس والمعلمين والطلاب، سواء بالنسبة للبنين أو البنات «حتى وصل معدل النمو السنوي إلى ٩٪، مما يعني أن قطاع التعليم الأهلي للبنين والبنات ينمو بسرعة أكبر مما ينمو به قطاع التعليم الحكومي التابع لوزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات وخاصة في المرحلة الابتدائية» [٨، ص ص ١٩ - ١٩٣] وهو ما يكرس أهمية الدراسات الموجهة لهذا القطاع

وخاصة ماله علاقة بالمعلمين والمعلمات الذين هم أهم عناصر العملية التعليمية.

جـ - أما من الناحية البحثية، فتتجلى أهمية هذه الدراسة في أنها تأتي كسلسلة في حلقة متصلة من الدراسات التي تجريها الباحثة حول التعليم الأهلي في منطقة الرياض التعليمية بالمملكة، وتم نشر أولى هذه الدراسات، والتي تناولت اتجاهات الأهالي نحو إلحاق أبنائهم بالمدارس الأهلية [٩، ص ٣٨]. والذي أظهرت نتائجه أن أحد أهم الأسباب التي دفعت الأهالي إلى إلحاق أبنائهم بمدارس التعليم الأهلي كان اعتقادهم بتميز كفايات المعلمات في هذا القطاع تعليميا ومهنيا مقارنة بزميلاتهن في القطاع الحكومي الابتدائي، إضافة إلى أسباب أساسية أخرى كان منها توافر مقررات إضافية كاللغة الإنجليزية والحاسب الآلي، والرعاية الشخصية التي يحظى بها الطالب ووالداه في مؤسسات التعليم الأهلي. لذا جاءت هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن مدى صدق وواقعية هذه القناعات الوالدية في تميز الكفايات التعليمية والمهنية ومدى توافق هذه القناعات الوالدية مع ما يحدث فعلا في كل من المدارس الحكومية والأهلية.

٣ - مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على الفروق في مستوى أداء كل من معلمات المرحلة الابتدائية في القطاعين الحكومي والأهلي، وذلك للكفايات التعليمية المتضمنة في أداة الدراسة، وذلك بالإجابة عن التساؤلات التالية:

١ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأداء الكلي للكفايات التعليمية ككل ما بين معلمات المرحلة الابتدائية الحكومية والأهلية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأداء الكلي لكل محور من محاور الدراسة الستة ما بين معلمات المرحلة الابتدائية الحكومية والأهلية؟

٣- ما الأوزان النسبية لمستوى أداء المعلمات في كل كفاية من الكفايات السبع والأربعين التي تشملها محاور الدراسة الست، وذلك لكل من معلمات القطاعين الحكومي والأهلي؟

٤ - حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على معلمات المرحلة الابتدائية في القطاعين الحكومي والأهلي

وذلك بالنسبة لمدينة الرياض .

تقتصر الدراسة على سبع وأربعين كفاية موزعة على ستة محاور هي :

١ - محور تهيئة وعرض المادة الدراسية

٢ - محور العلاقات الإنسانية

٣ - محور تشجيع الطالبات على المشاركة في التفاعل الصفي

٤ - محور إدارة الصف

٥ - محور التقويم

٦ - محور النمو الأكاديمي والمهني

٥ - مصطلحات الدراسة

الكفايات التعليمية

- تعددت التعريفات الخاصة بالكفايات التي تحتاجها المعلمة لأداء مهماتها التدريسية ، حيث عرفها عبد المنعم [٤ ، ص١٥٤] بأنها جميع المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية التي يجب أن يمتلكها المعلم لأداء عمله التعليمي بشكل مرض وفعال .

- ويرى كار [٥ ، ص ٢٥٤] بأن الكفاية تعني الوصول إلى مستوى مرض في الأداء وفق معايير محددة في حقل معين .

- وعرفها اللقاني وآخرون في [١٠ ، ص ١٥] بأنها مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم وتساعده في أداء عمله داخل الفصل أو خارجه بمستوى معين من التمكن ، ويمكن قياسه بمعايير خاصة متفق عليها .

- كما عرفها حمدان[٣ ، ص١٦٠] بأنها قدرة المعلم على استعمال مهارة خاصة أو عدة مهارات وظيفية استجابة لمتطلبات موقف تربوى محدد ، وعرفها مقابلة [٢ ، ص ٢٥٠] بأنها مجموعة القدرات التي يمتلكها المعلم من معرفة ومهارات واتجاهات ، والتي يعتقد أنها ضرورية للمعلم ليستطيع ممارسة مهمة التعليم بكفاءة وفاعلية .

- وتعرفها الباحثة هنا بأنها : مجموعة من المعارف العلمية في حقل التخصص يوازيها مجموعة من المهارات الأدائية التي توجه سلوك المعلمة داخل الفصل أثناء التدريس ، والتي يمكن ملاحظتها وقياس مستوى أدائها عن طريق أداة محددة تتضمن عددا من المحاور

الشاملة لهذه المعارف والمهارات .

التعليم الحكومي الابتدائي للبنات

وهو التعليم الذي تموله الحكومة وتقوم بالإشراف علية الرئاسة العامة لتعليم البنات ، ويتكون من ست سنوات تنتقل الطالبة بعد إنهائه إلى المرحلة المتوسطة .

التعليم الأهلي الابتدائي للبنات

وهو التعليم التابع لهيئات أهلية أو أفراد من القطاع الخاص ويتمتع بدعم مالي من الدولة ويخضع لإشراف الرئاسة العامة لتعليم البنات إداريا وفنيا ، ويتبنى نفس النظام التعليمي للمدارس الابتدائية الحكومية مضافا إليها بعض المقررات الخاصة كاللغة الإنجليزية والحاسب الآلي [١١ ، ص ٢١] .

ثانيا: الدراسات السابقة

احتل موضوع الكفايات التدريسية تعليمية ومهنية درجة عالية من العناية والاهتمام من قبل الباحثين . يظهر ذلك في الكم الكبير من الدراسات والأبحاث والتي سوف نقوم بعرض بعضها ، ومنها ماتعرض لموضوع الكفايات عامة أو الكفايات في حقل متخصص أو مرحلة محددة .

ومن الدراسات التي تناولت الكفايات التدريسية عامة دراسة النهار والربابعة [٦] وتناولت الكفايات اللازمة للمعلم في المدارس الأردنية وعلاقتها بجنسه ومؤهله وخبرته والمرحلة التي يدرس فيها . وظهر من الدراسة وجود فروق ذات دلاله إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس ، إذ وجد أن شعور المعلمات بكفاياتهن التعليمية والشخصية أعلى من شعور المعلمين . ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لأي متغيرات أخرى ، وفي دراسة لعفاش[١٢] حول الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلمون والمعلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة ، ظهر أن أهم الكفايات التي يحتاجها المتدربون أثناء الخدمة هي كفاية صياغة أهداف تعليمية لمحتوى الدرس ؛ أما في مجال التنفيذ ، فتركزت العناية على استخدام الوسائل وطرق استخدام أساليب التعزيز ، كذلك في إدارة الصف ، وفي مساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم .

كما أظهرت دراسة حسن وآخرين [١٣] حول الكفايات التدريبية اللازمة لمعلم المرحلة

الابتدائية بأن أهم الكفايات هي كفاية إعداد الدرس وتحليل محتواه وتحديد أهدافه وكفاية تنفيذ الدرس بالتمهيد وطرح الأسئلة ومراعاة الفروق الفردية . كما أظهرت الدراسة أهمية كل من الكفايات العلمية وكفاية النمو المهني من حيث إتقان المادة العلمية ومتابعة الجديد .

وأوضحت دراسة مقابلة [٢] لفعالية الكفايات التعليمية ومصادرها عند معلمي المرحلة الثانوية في مدينتى إربد وجرش بالأردن أن ٥٠٪ من المعلمين رأوا أنهم طوروا كفاياتهم التعليمية من خلال خبرتهم في مجال التدريس ، في حين أشار فقط ٦ , ٨٪ إلى أن إعدادهم الدراسي الجامعي كان وسيلتهم لتطوير هذه الكفايات .

كما قام سرور [١٤] بمحاولة التعرف على وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض حول الكفايات اللازمة للتدريس ، واستخدام مقياس للكفايات ترجمه عن جامعة توليدو بولاية أوهايو ، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغيرات الدراسة ، وهي التخصص وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي . كما وجد أن كفاية تحمل المسؤولية حصلت على المرتبة الأولى في اختيار العينة يليها الحماس للتعليم وللمادة التي يدرسها ، وفي آخر القائمة جاءت عبارة «يحتفظ بمستوى تدريس على درجة من التحدي . »

من جهة أخرى ، ركزت دراسات أخرى على تخصصات محدده في مجال الكفايات ، مثل دراسة نصره والباقر [١٥] والخاصة بتحديد كفايات معلم الرياضيات ومدى توافرها في معلمات المرحلة الابتدائية في قطر . وقد أوضحت نتائج الدراسة أن متغير الخبرة له دور في تحسين أداء المعلمات وفي السلوك التدريسي ، ولكن لفترة زمنية معينة حددتها الباحثه بـ (٨) سنوات كحد أقصى ، ثم يقف الأداء ويثبت عند مستوى أداء المعلمات مما يؤكد ضرورة التدريب المستمر لتنمية هذه الكفايات .

وفي دراسة للنجادي [١٦] حول كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة ، وجد أن كفايات التخطيط والتنفيذ وبعض الكفايات الشخصية والإدارية هي من أهم الكفايات المطلوبة .

وفي دراسة لرجب [١٧] حول مستوى الكفايات المهنية للمعلمين في الاختبارات التربوية على مستوى التعليم الابتدائي بدولة البحرين ، وجد أن مستوى المعلمين كان ضعيفا في فهم الاختبارات واستخدامها ، وأن المعلمين يفضلون أنواعا معينة من التي اعتادوا

عليها في قياس تحصيل طلابهم .

وفي دراسة لغزاوى و الطوبجي[١٨] حول كفايات المدرسين في استخدام وسائل الاتصال التعليمية ، اتضح أن مجالات استخدام الوسائل واختيارها وتشغيل الأجهزه التعليمية كان من أهم المجالات .

وفي دراسة لشعير[١٩] وهدفت الى التعرف على الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي العلوم بمدارس النور ، ظهر أن الاختيار الصحيح للوسائل التعليمية والقدرة على إجراء التعديلات المناسبة لتلك الوسائل واختيار واستخدام طرق التدريس المناسبة للمعاقين بصريا كانت من أبرز الكفايات المطلوبة في هذا المجال .

أما دراسة الحارثي [٢٠]، فقد ركزت على محاولة التعرف على دور المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمى المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الطائف التعليمية ، والتي أوضحت أهمية دور المشرف في تطوير هذه الكفايات .

وتضمنت دراسة لعبدالمنعم [١٧] محاولتة لقياس اتجاهات المعلمين نحو توظيف الكفايات الأساسية في التدريس ، وذلك بالمقارنة بين معلمين ممتازين ومعلمين ضعيفين .

وتبدو أهمية دراسة الاتجاهات لما توصلت إليه أبحاث عديدة حول أهمية إحساس المعلم بكفاياته التعليمية والتدريسية في التأثير على اتجاهات الطلاب وأدائهم .

إذ أوضحت دراسة لمدجلى وآخرين[٢١]، والتي دارت حول العلاقة بين شعور المعلم بكفايته وتحصيل الطلاب في الرياضيات ، الأثر الإيجابي لشعور المعلم بكفايته نحو زيادة تحصيل الطلاب . كما ظهر من الدراسة أن المرحلة التعليمية تؤثر في شعور المعلم بكفايته ، إذ كان معلم المرحلة الابتدائية أكثر إحساسا بكفايته من معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية .

وفي دراسة لريش وآخرين[٢٢]حول المقارنة بين مستوى الكفايات الرياضية للطلاب الذين يعدون لتدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات مقارنة بالطلاب في تخصصات أخرى في الجامعة ظهرت سلبية بعض هذه الاتجاهات والذي أثر على كفاية هؤلاء الطلاب مقارنة بالطلاب الآخرين في الجامعة ، كما ظهرت علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات ودرجات هؤلاء الطلاب في المرحلة الثانوية وأدائهم ومستواهم في المرحلة الجامعية .

وتبدو هذه النتيجة غاية في الأهمية لما لهؤلاء الطلاب المعلمين من تأثير على طلبتهم ،

إذ أظهرت دراسات عديده مثل دراسة مدجلى وآخرين [٢١]، وأسكوفيلد، ودينج في ريش وآخرين [٢٢] بأن معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية يؤثرون بشكل كبير في اتجاهات طلابهم نحو المادة كما وجدت الدراسات المذكورة أن الدرجات التحصيلية للطلاب في هذه الماده تعتمد بدرجة كبيرة على اتجاهات أساتذتهم نحو المادة.

وفي محور آخر للدراسات تناولت بعض البحوث الخصائص المطلوبة في المعلم مثل دراسة سلامة [٢٣] للتعرف على خصائص المعلم الناجح كما يراها المشرفون والمديرون والمعلمون والطلبة. وأسفرت النتائج أن كل مجموعة من هؤلاء تركز على الخصائص التي تنسجم مع طبيعة عملها ودورها في العملية التعليمية، إذ ركز المشرفون على تمكن المعلم من مادته ككفاية أساسية، وركز المديرون على حماس المعلم وإخلاصه، وركز الطلبة على التمكن من المادة والديمقراطية والتسامح مع الطلبة.

كما ظهر من دراسة ولي أغا [٢٤] أن العديد من الصفات الشخصية والخلقية والمزاجية والاتجاه نحو مهنة التعليم هي متطلبات أساسية لممارسة مهنة التدريس، وأنها أكثر توافرا لدى الإناث من المعلمات منها لدى الذكور وذلك بدلالة إحصائية عالية.

كما أسهبت عقلان [٢٥] في دراستها لمشكلات معلمات المرحلة الابتدائية وتأثيرها في اتجاهاتهن نحو مهنة التعليم في تعداد السمات الشخصية والمهنية اللازمة للمعلمة، مثل الثقة بالنفس، وإتقان المادة، وتجنب الوقوع في الأخطاء، واختيار الطريقة المناسبة للتدريس والإعداد، وإثارة الدافعية والتشويق، واستخدام أساليب مناسبة للثواب والعقاب.

من ذلك كله، وباستقراء الدراسات العديده التي أجريت في مجال الكفايات التعليمية عامة، أو في مراحل محددة، تخلص الباحثة إلى أهمية مدخل الكفايات التعليمية كإحدى الوسائل التربوية للرفع من مستوى أداء المعلمات لمهاراتهن التدريسية المختلفة، بما يؤكد أهمية الدراسة الحالية التى تسعى إلى التعرف على مستوى أداء عدد من الكفايات التعليمية لمعلمات المرحلة الابتدائية. ولا تكتفي بذلك بل تحاول المقارنة بين مستوى أداء هذه الكفايات لمعلمات كل من المدارس الحكومية والأهلية الابتدائية للبنات أملا في توفير معيار علمي يمكن صناع القرار والأهالي من تقويم معلمات القطاعات المختلفة، خاصة وأنه وفي حدود علم الباحثة لم تقم دراسات مقارنة محلية في هذا المجال.

ثالثا: منهجية الدراسة وإجراءاتها

١ - منهج الدراسة

تأتي أهمية تحديد منهج الدراسة باعتباره يعبر عن «مجموعة من القواعد العامة التي تحدد العمليات العقلية والإجراءات العملية التي تتبع من أجل تفسير الظواهر، فيزيائية كانت أو سلوكية إنسانية» [٢٦، ص ٣١٥].

وقد اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفى التحليلي الذي يعنى «بوصف ماهو كائن وتفسيره ويهتم بتحديد الظروف والعلاقات وتحليلها وتفسيرها» [٢٧، ص٣١٣]، وذلك أملا في التوصل إلى تعميمات ذات معنى، بل ربما أدت الاستخلاصات إلى تنبؤات بما يحتمل أن يؤول إليه أمرها ويتخذ بشأنها في مراحل تالية.

لذا فإن البحث الوصفي ليس وصفا كيفما اتفق لظاهرة قائمة، قدر ماهو «تشخيص علمى لهذه الظاهرة بقدر مايتوافر من أدوات موضوعية، ثم التعبير عن هذا التشخيص برموز لغوية ورياضية مضبوطة وفق تنظيم محكم» [٢٨، ص ص ٧٣ - ٧٤]. وقد اعتمد استخدام الباحثة لهذا المنهج على الخطوات التالية:

- تتبع مفهوم الكفايات التعليمية من خلال ماتم من دراسات وأدبيات مع عرض وتحليل للنتائج المستقاة من هذه الدراسات.
- تحديد أهمية الدراسة وتحديد مشكلتها وأسئلتها.
- تحديد مجتمع الدراسة، ثم السعى لتحديد عينة الدراسة من مختلف المواقع الجغرافية، والتي تم على ضوئها اختيار عينة عشوائية لإتمام هذه الدراسة.
- تصميم أداة الدراسة المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة واستخدام الطرق العلمية من حيث التأكد من صدقها وثباتها.

٢ - مجتمع الدراسة وعينتها

يتحدد المجتمع الأصلى للدراسة من معلمات المرحلة الابتدائية، وذلك في كل من المدارس الأهلية والحكومية بمدينة الرياض. وقد بلغ حجم المجتمع الأصلى أثناء القيام بالتطبيق الميداني للدراسة، وهو الفصل الأول من العام الدراسي ١٤١٦هـ، ٨٩٥٨ معلمة في المدارس الحكومية و ١٧٠٥ معلمات في المدارس الأهلية.

ولكي يتحقق الاختيار العشوائي لعينة الدراسة من المعلمات لكل من المدارس

الحكومية والأهلية اتبعت الباحثة الإجراءات التالية :

- التعرف على التوزيع الجغرافي للمدارس الابتدائية حكومية وأهلية [شمال/ جنوب/ شرق / غرب]، وحصر عدد المدارس في كل جهة، وذلك بمساعدة مكتب التوجيه النسوي الرئيسي بإدارة منطقة الرياض. وقد بلغ عدد المدارس الابتدائية الحكومية أثناء اعداد الدراسة ٣٣٧ مدرسة، منها ٥٢ مدرسة في الشمال، و ٨٤ مدرسة في الجنوب، و ٩٥ مدرسة في الشرق، و ١٠٦ مدارس في الغرب، كما بلغ عدد المدارس الأهلية الابتدائية ١٠٧ مدارس منها ٤٤ مدرسة في الشمال، و ٢١ مدرسة في الجنوب، و ١٨ مدرسة في الشرق، و ٢٤ مدرسة في الغرب.

- الاتصال بمكاتب التوجيه النسوي الأربعة في مدينة الرياض[شمال / شرق / غرب/ جنوب] لحصر عدد الموجهات التربويات في كل مكتب، ثم التعرف على التخصصات الموجودة في كل مكتب وعدد الموجهات في كل تخصص[عام / رياضيات/ لغة عربية/ اجتماعيات / دراسات إسلامية / تربية فنية]، وكذلك عدد المعلمات اللاتي تقوم الموجهات بزيارتهن في كل تخصص وفي كل مكتب.

- وجاءت أهمية هذه الخطوة من أن الموجهات التربويات هن اللائي سيقمن بالزيارات الصفية للمعلمات اللائي يقع عليهن الاختيار عشوائيا، ومن ثم يقمن بتعبئة أداة الدراسة التي أعدتها الباحثة وتمت الموافقة عليها من قبل الرئاسة العامة لتعليم البنات، خاصة وأن الموجهات التربويات التابعات للرئاسة العامة للبنات هن اللائي يقمن بالإشراف التربوي وبالزيارات الصفية لكافة المعلمات في كافة المدارس، حكومية وأهلية.

وعلى هذا الأساس، وبعد الحصر الأولي لأعداد المدارس الحكومية والأهلية في الجهات الجغرافية الأربع من مدينة الرياض، تم اختيار عدد من المدارس عشوائيا عن طريق القرعة من كل جهة جغرافية. ومن ثم قامت الباحثة بوضع أداة الدراسة في مظاريف مغلقة للموجهات الزائرات للمدارس الداخلة في الدراسة، وذلك في كل التخصصات في المرحلة الابتدائية. وخُصصت بعض الاستبانات لمعلمات المدارس الحكومية، والبعض الآخر لمعلمات المدارس الأهلية، وتم إرسال ما مجموعه ٥٥٠ استبانة تم توزيعها على الموجهات في مكاتب التوجيه الأربعة في مدينة الرياض عبر مكتب التوجيه النسوى الرئيسى التابع لإدارة التعليم بمنطقة الرياض، حيث تم استخدام ٣٠٣ استبانات لمعلمات المدارس

الحكومية، وشكل ذلك مانسبته ٣, ٣٪ من المجتمع الأصلي. كما تم استخدام ١٦٧ استبانة لمعلمات القطاع الأهلي. وشكل ذلك مانسبته ٨, ٩٪ من المجتمع الأصلى لمعلمات المدارس الأهلية وبذا بلغ مجموع الاستبانات المعادة ٤٧٠ استبانة. في حين بلغت نسبة عينة الدراسة الإجمالية إلى مجتمع البحث الإجمالي (حكومي + أهلي) ٤, ٤٪.

وقد شكل العائد من الاستبانات المعبأة مانسبته ٥, ٨٥٪ من مجمل استبانات الدراسة المرسلة وهي نسبة استجابة عالية تشكر عليها الأخوات الموجهات في المكاتب الإشرافية الأربع في مدينة الرياض.

٣ - أداة الدراسة

لبناء أداة الدراسة قامت الباحثة بالاطلاع على الكثير من الدراسات السابقة في مجال الكفايات، وخاصة ماله علاقة بالمراحل الأساسية للتعليم، وكذلك بالعديد من الكتابات النظرية في هذا المجال إضافة إلى الاطلاع على بطاقات التقويم المستخدمة من قبل الموجهات التربويات في الرئاسة العامة لتعليم البنات لتقويم معلمة المرحلة الابتدائية أو بطاقات التقويم التي يتم تدريب الموجهات عليها في معهد الإدارة العامة (الفرع النسائي) خلال دورات التدريب المعقودة فيه. وفي ضوء ذلك تم اشتقاق عدد من الكفايات التعليمية التي رأت الباحثة أنها تغطى كافة جوانب العملية التعليمية والمهنية المتوقعة لمعلمة المرحلة الابتدائية.

وتم اختيار ١١ محورا هي :

١- عرض المادة الدراسية وتقديمها
٢- ربط الأفكار وتنظيمها
٣ - تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفية
٤- إثارة الدافعية والتشويق للطالبات
٥ - طرح الأسئلة المتنوعة والمثيرة للتفكير

---

١ تتقدم الباحثة بوافر الشكر والتقدير للرئاسة العامة لتعليم البنات على تعاونها في إتمام الإجراءات الميدانية لهذه الدراسة، كما تتقدم بوافر الشكر لكافة الموجهات العاملات في المكاتب الإشرافية الأربعة في مدينة الرياض.

٦-التفاعل الصفي والنقاش الجمعي
٧- تقبل الطالبات ومراعاة الفروق بينهن
٨- استخدام أساليب تقويم مناسبة
٩- إدارة الصف
١٠- الاهتمام بالطالبات خارج الصف
١١- النمو الأكاديمي المهني، وذلك بمجموع عبارات تبلغ ٥٦ عبارة.

وللتحقق من صدق الأداه تم عرضها على سبعة من الخبراء والمختصين من أساتذة وأستاذات قسمي التربية والمناهج وطرق التدريس في كلية التربية / جامعة الملك سعود.

كما تم عرضها على خمس من الموجهات التربويات العاملات في مجال الإشراف التربوي لهذه المرحلة ضمن تخصصات مختلفة.

وفي ضوء ذلك تم تعديل الأداة والاكتفاء بستة محاور تمثل الكفايات التي اتفق المحكمون على أهميتها وتم الاكتفاء بـ(٤٧) كفاية للأداة ككل (انظر الملحق).

وقد تم تدريج التقدير على كل عباره في كل كفاية من الكفايات الست حسب مستوى أداء الكفاية وهي: عال جدا، عال، متوسط، ضعيف، ضعيف جدا وأعطت الدرجات الآتية: ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ على التوالي.

أما بالنسبة لثبات الأداه فقد تم حسابها عن طريق تحليل الثبات التشطيري - split half reliability فجاءت نتائج تحليل الاستمارة كما يلي:

- معامل ارتباط الشطرين ٩٠٪
- سبيرمان - براون ٩٥٪
- جتمان ٩٥٪
- ألفا الشطر الأول ٩٦٪
- ألفا الشطر الثاني ٩٦٪

ويتضح من درجة معامل ارتباط الشطرين ودرجات الاختبارات الأخرى تمتع الأداة بدرجة ثبات عالية تسمح باستخدامها بدرجة ثقة كبيرة..

٤ - الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وذلك لإجراء كافة الاختبارات الإحصائية المطلوبة لهذه الدراسة، مثل التوزيعات التكرارية والمتوسطات والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تكنيك المحاور المتقاطعة cross - tabulation لاختبار الارتباطات بين متغيرات الدراسة، وذلك على الأرقام الفعلية، وطبقت كافة هذه الأساليب الإحصائية لاختبار مستوى دلالة ارتباط المتغيرات، كما تمت الاستعانة بالنسب المئوية وعرضها في الجداول تسهيلا لفهمها وإدراك دلالة الفروق بينها.

٥ - خصائص عينة الدراسة

تضمنت بيانات عينة الدراسة المعلومات الخاصة بالمعلمات في كلا القطاعين الحكومي والأهلي، وذلك من حيث جنسية المعلمة ومؤهلها الأكاديمي ونوع المؤهل وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية التي تحصلت عليها وعدد ساعات التدريس الأسبوعية وعدد الطالبات في الفصول الدراسية، وتأتي أهمية هذه البيانات من أنها في دلالتها الرقمية تحمل مؤشرات كيفية لمدى قدرة المعلمة على أداء كفايتها التعليمية وذلك من حيث تأثير نوع المؤهل الدراسي أو تأثير الدورات التدريبية أو عدد سنوات الخبرة أو النصاب التدريسي الأسبوعي أو أعداد الطالبات في الفصول وهكذا، مما سيتم إيضاحه خلال عرض هذه البيانات في جدول رقم ١.

أ - جنسية المعلمة

ومن الجدول يتضح بأن أكثر من ٨٧٪ من المدارس الحكومية تدرس بمعلمات سعوديات مقابل ٩ ,١٢٪ من غير السعوديات في حين لم تتعدى نسبة السعوديات في المدارس الأهلية أكثر من ٥ ,٥٪ مقابل ٥ ,٩٤٪ من غير السعوديات، وهو مايعني سوق عمل محتملة لآلاف الخريجات السعوديات المؤهلات تعليميا وتربويا للعمل في قطاع التعليم ويدفعهن للإحجام عن قبول العمل في مدارس القطاع الأهلي محدودية الرواتب الشهرية المقدمة مع ارتفاع العبء التدريسي وزيادة ساعات الدوام عما هو في المدارس الحكومية.

جدول رقم ١ . خصائص عينة الدراسة.

م	المتغير	مفردات المتغير	حكومي ك	حكومي ٪	أهلي ك	أهلي ٪	غير مبين ح	غير مبين هـ	مجموع رأسي ت	مجموع رأسي ٪	كاي٢	د.ج	مستوى الدلالة
١	الجنسية	سعودية	٢٦٤	٨٧,١	٧	٥,٥	–	–	٢٧١	٦٣	–	–	–
		غير سعودية	٣٩	١٢,٩	١٢٠	٩٤,٥			١٥٩	٣٧,٠			
		المجموع	٣٠٣	٧٠,٥	١٢٧	٢٩,٥		٤٠	٤٣٠	١٠٠,٠	٢٥٥,٨	١	٠,٠٠٠
٢	المؤهلات الأكاديمية	أقل من الثانوي	٨	٢,٩	٢	١,٢			١٠	٢,٣			
		ثانوي	١٠٤	٣٨,١	٢٥	١٥,٤			١٢٩	٢٩,٧			
		كلية متوسطة وما في مستواها	٢٢	٨,١	٤	٢,٥			٢٦	٦,٠			
		جامعي	١٣٨	٥٠,٥	١٢٨	٧٩,٠			٢٦٦	٦١,٠			
		فوق الجامعي	١	٠,٠	٣	٢,٥			٤	٠,٩			
		المجموع	١٧٣	٦٢,٨	١٦٢	٣٧,٢	١٣٠	٥	٤٣٥	١٠٠,٠	١,٤	٤	٠,٠٠٠
٣	نوع المؤهل	تربوي	١٩٣	٧٧,٨	١٠٥	٦٨,٢			٢٩٨	٧٤,١			
		غير تربوي	٥٥	٢٢,٢	٤٩	٣١,٨			١٠٤	٢٥,٩			
		المجموع	٢٤٨	٦١,٧	١٥٤	٣٨,٨	٥٥	١٣	٤٠٢	١٠٠,٢	٦,٤٣	١	٠,٠٣١٨
٤	الخبرة الوظيفية	أقل من سنتين	١٠	٣,٦	٤٠	٢٤,٤			٥٠	١١,٤			
		من سنتين إلى خمس	٧٨	٢٨,٨	٥٦	٣٤,١			١٣٤	٣٠,٥			
		أكثر من سبع سنوات	١٨٧	٦٨,٠	٦٨	٤١,٥			٢٥٥	٥٨,١			
		المجموع	٢٧٥	٦٢,٦	١٦٤	٣٧,٤	٢٨	٣	٤٣٩	١٠٠,٠	٥٢,٤٣	٢	٠,٠٠٠

تابع جدول رقم ١.

م	المتغير	مفردات المتغير	حكومي ك	حكومي %	أهلي ك	أهلي %	غير مبين ح	غير مبين هـ	مجموع رأسي ت	مجموع رأسي %	كاي٢	د.ج	مستوى الدلالة
٥	الدورات التدريبية	نعم	٦٧	٢٨	١٥	١٠,٧			٨٢	٢١,٦			
		لا	١٧٢	٧٢,٠	١٢٥	٨٩,٣			٢٩٧	٧٨,٤			
		المجموع	٢٣٩	٦٣	١٤٠	٣٦,٩	٦٤	٢٧	٣٧٩	١٠٠,٠	٥٢,٤٣	١	٠,٠٠٠
٦	عدد ساعات التدريس الأسبوعية	أقل من ١٠ ساعات	١٥	٥,٨	٣	١,٩			١٨	٤,٤			
		من ١٠ إلى ١٥ ساعة	١٣٥	٢٥,٨	٤٠	٢٥,٩			١٧٥	٤٢,٥			
		من ١٦ إلى ٢٠ ساعة	٩٠	٣٥	٤٧	٣٠,٥			١٣٧	٣٣,٣			
		من ٢١ إلى ٢٥ ساعة	١٢	٤,٦	٥٩	٣٨,٣			٧١	١٧,٣			
		٢٦ ساعة فأكثر	٥	١,٧	٥	٣,٢			١٠	٢,٤			
		المجموع	٢٥٧	٦٢,٥	١٥٤	٣٧,٥	٤٦	١٣	٤١١	١٠٠	١١٢,٩	٢٨	٠,٠٠٠
٧	أعداد الطالبات في الفصول الدراسية	أقل من ١٠ طالبات	٢	٠,٧	٢٣	١٤,٦			٢٥	٥,٩			
		من ١٠ إلى ١٩	١١	٤,٠	٦٨	٤٣,٣			٧٩	١٨,٥			
		من ٢٠ إلى ٢٥	٧٧	٢٨,٥	٤٦	٢٩,٢			١٢٣	٢٨,٨			
		من ٢٦ إلى ٣٠	٨٤	٣١	١٧	١٠,٨			١٠١	٢٣,٦			
		من ٣١ إلى ٣٥	٦٧	٢٤,٨	٢	١,٢			٦٩	١٦,٢			
		٣٦ فما فوق	٢٩	١٠,٧	١	٠,٥			٣٠	٧,٠			
		المجموع	٢٧٠	٦٣,٢	١٥٧	٣٦,٨	٣٣	١٠	٤٢٧	١٠٠,٠	٢١٧,٧٦	٣٩	٠,٠٠٠

ب - المؤهل الأكاديمي

يتضح من الجدول أن حوالي ٤٠٪ من معلمات القطاع الحكومي يحملن الشهادة الثانوية فما دون، في حين بلغت نسبة الجامعيات حوالى ٦٠٪. أما بالنسبة لمعلمات المدارس الأهلية، فلم تتجاوز حملة الشهادة الثانوية فما دون أكثر من ١٦,٦٪، في حين ارتفعت نسبة الحاملات للشهادة الجامعية فما فوق إلى أكثر من ٨٣٪.

ولعل ما يفسر ارتفاع نسبة حمله الشهادة الثانوية في القطاع الحكومي قدم بعض المعلمات اللائي التحقن بالوظائف الحكومية التعليمية منذ بداياته، حيث اضطرت الرئاسة العامة لتعليم البنات في محاولتها لسعودة هذا القطاع وللاستجابة للطلب المرتفع على التعليم الابتدائي إلى قبول مستويات ثانوية أو أقل [٩، ص ص ١١٢-١١٥؛ ٢٩، ص ٢٤٣].

غير أن الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد معلم المرحلة الأولى، والتي رفعت من مستوى معلم هذه المرحلة إلى الجامعية، واستجابت لها المؤسسات التعليمية في المملكة عبر مايسمى بكلية إعداد معلمة المرحلة الابتدائية، أدى إلى اشتراط الشهاده الجامعية اليوم كحد أدنى للعمل في المدارس الابتدائية بنين وبنات. وهو الأمر الذي يدفع إلى القول بضرورة النظر في أمر هؤلاء المعلمات للرفع من مستوياتهن الأكاديمية والمهنية بما يتواءم مع الاتجاهات التربوية المتغيرة وليتمكن من مسايرة وقبول التجديدات التي تطرح كل يوم في الميدان التربوي.

جـ - نوع المؤهل

بالنسبة لنوع المؤهل، فقد أظهرت النتائج أن أكثر من ٧٧,٨٪ من معلمات القطاع الحكومي يحملن مؤهلات تربوية مقابل ٦٨٪ في القطاع الأهلي، في حين ارتفعت نسبة غير الحاملات لمؤهلات تربوية في القطاع الأهلي ويعملن في حقول تربوية إلى ٣١,٨٪ مقابل ٢٢٪ في القطاع الحكومي، أي بزيادة قدرها ١٠٪.

د - الخبرة الوظيفية

يتضح من الجدول أن معلمات القطاع الحكومي يتمتعن بخبرة طويلة في مجال التدريس، حيث إن أكثر من ٩٨٪ منهن زادت خبرتهن على سبع سنوات مقابل ٤١٪ من معلمات القطاع الأهلي. وفي حين تدنت نسبة اللاتي تقل خبرتهن عن سنتين في القطاع

الحكومي، ارتفعت في الأهلي إلى ٤ , ٢٤٪. وبالطبع، فإن الأمان الوظيفي الذي تتمتع به المعلمة في القطاع الحكومي يعطي مبررا واضحا لمثل هذه الخبرات مقابل محدودية الخبرات لمعلمات القطاع الأهلي الذي يضطر إلى تغيير معلماته باستمرار، إما لعدم بقاء المعلمة نفسها في الوظيفة أو خوفا من ارتفاع رواتبهن مع ازدياد سنوات الخبرة.

هـ - الدورات التدريبية

يتضح من الجدول فقر معلمات كلا القطاعين في الدورات التدريبية رغم أهميتها في الرفع من كفاية المعلمة وأدائها، إذ أن ٧٢٪ من معلمات القطاع الحكومي و ٣ , ٨٩٪ من معلمات القطاع الأهلي لم تحصلن على أية دورات تدريبية. واكتفين بخبرات السنين اللاتي تلقينها على أرض الواقع، رغم أن بعض الدراسات ومنها دراسة الباقر [١٥، ص ٣٥] أوضحت أن متغير الخبرة له دور في تحسين أداء المعلمات وفي السلوك التدريسي، ولكن لفترة زمنية لا تتعدى ٨ سنوات كحد أقصى، ثم يقف الأداء ويثبت عند مستوى أداء المعلمات.

و - عدد ساعات التدريس الأسبوعية

ويتضح من الجدول أن أكثر من ٨ , ٥٢٪ من معلمات المدارس الحكومية تراوحت عدد ساعات تدريسهن الأسبوعية مابين ١٠ و ١٥ مقابل ٩ , ٢٥٪ من معلمات القطاع الأهلي. في حين بلغت نسبة اللاتي تراوحت حصصهن مابين ١٦ و ٢٠ حصة أسبوعية ٣٥٪ في الحكومي و ٥ , ٣٠٪ في الأهلي. أما مافوق ذلك من ٢١ إلى ٢٦ فما أكثر، فلم تتعدى نسبتهن في القطاع الحكومي ٦٪ مقابل ٥ , ٤١٪ في القطاع الأهلي ممن يدرسن أكثر من ٢١ ساعة أسبوعيا، بل إن ٢ , ٣٪ كن يدرسن أكثر من ٢٦ ساعة أسبوعية إضافة إلى ريادة الفصل والمناوبات والجمعيات ومجالس الأمهات. . . إلخ من الواجبات بخلاف دفاتر الواجبات والامتحانات مما يستهلك المعلمة كلية ولايتوازى مع الرواتب المدفوعة في هذا القطاع، وهو الأمر الذي يدفع المواطنات إلى الإحجام عن الإلتحاق بالوظائف التعليمية في المدارس الأهلية إضافة إلى تأثيره على قدرة المعلمة على أداء واجباتها المتعدده بما يتوافق والشروط التربوية والتعليمية المتوقعة وهو ما قد يؤثر على كفايتها التعليمية.

ز - عدد الطالبات في الفصول الدراسية

يتضح من الجدول محدودية أعداد الطالبات في فصول المدارس الأهلية مقارنة

بالمدارس الحكومية إذ لم يزد عدد الطالبات على تسعة عشر طالبة في أكثر من ٣ , ٤٣٪ من الفصول الدراسية مقابل ٤٪ فقط في فصول المدارس الحكومية، في حين أن مانسبته ٥٦٪ من فصول المدارس الحكومية تراوحت فيها أعداد الطالبات مابين ٢٦ إلى ٣٥ طالبة مقابل ٥٪ فقط من فصول المدارس الأهلية، بل إن مانسبته ٧ , ١٠٪ من فصول المدارس الحكومية زاد فيها أعداد الطالبات على ٣٦ طالبة.

ومن المعروف فعالية المعلم لأداء وظائفه في الفصول الصغيرة (١٦ طالبا إلى ١٨) مقابل الفصول الكبيرة (٣٥ فأكثر) إذ ظهر من الدراسة التي نشرتها المجلة الأمريكية للأبحاث التربوية ١٩٨٠م [٣٠، ص ٥٩] أن لحجم الفصل تأثيرا واضحا على إحساس المدرسين نحو طلابهم وتفاعلهم الشخصي معهم.

رابعا : نتائج الدراسة وتفسيرها

١ - السؤال الأول

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأداء الكلي على مقياس الكفايات بين معلمات المرحلة الابتدائية الحكومية والأهلية؟

جدول رقم ٢. مستوى الفروق في الأداء الكلي لمقياس الكفايات ما بين معلمات المرحلة الابتدائية الحكومية والأهلية.

	المتوسط حسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
حكومي	١٠٧ , ٩٣	٢٨ , ٦٢	٢ , ٣٣٧
أهلي	١٠٤ , ٤٦	٣١ , ٠٣	٣ , ١٦٧

قيمة ت = ٨٨؛ درجة الحرارة (د.ج) =٥٩ , ١٩٠؛ مستوى الدلالة ٣٨٠, ٠ (غير دال).

من جدول رقم ٢ وباستخدام اختيارات لإيجاد دلالة الفروق، اتضح أنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا مابين مستوى الأداء الكلي لمعلمات المرحلة الابتدائية في كل من القطاعين الحكومي والأهلي على مقياس الكفايات ككل، مما يعنى تقارب أداء المعلمات

في كل من المدارس الحكومية والأهلية على مجمل الكفايات السبع وأربعين المعروضة ضمن المحاور الستة التي تضمنتها أداة الدراسة. وهو ما يعني أن أداء معلمات المدارس الحكومية الابتدائية لا يختلف بشكل دال إحصائيا عن أداء معلمات المدارس الأهلية الابتدائية لمجمل الكفايات المعروضة في أداة الدراسة.

٢ - السؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات الأداء الكلي لكل محور من محاور الدراسة الستة مابين معلمات المرحلة الابتدائية والحكومية ومعلمات المرحلة الابتدائية الأهلية؟

جدول رقم ٣. درجة الفروق في مستوى الأداء الكلي لكل كفاية على حدة مابين معلمات الابتدائي الحكومي والأهلي.

المحاور	المتوسط		الإنحراف المعياري		الخطأ المعياري		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النوع
	ح	هـ	ح	هـ	ح	هـ				
١-محور تهيئة وعرض المادة الدراسية	٣٠,٧	٣١,٦	٩,٠	٩,٦	٠,٥٧	٠,٧٧	٩,٠	٣٠٩,٩١	٠,٣٦٩	غير دال
٢-محور العلاقات الإنسانية	١٢,٨	١١,٨	٣,٩	٤,٠	٠,٢٦	٠,٣٤	٢,٣٥	٢٧٧,٦	٠,٠١٩	دال
٣- محور تشجيع الطالبات المشاركة والتفاعل الصفي	٢٢,٦٨	٢٢,٤٢	٦,٠٥	٦,٠	٠,٣٧	٠,٤٨	٠,٤٣	٣٣٥,٤	٠,٦٦٩	غير دال
٤- محور إدارة الصف	٧,٤	٦,٧	٢,٢٣	٢,٠٤	٠,١٤٣	٠,١٦٦	٣,١٣	٣٢٤,٠٧	٠,٠٠٢	دال
٥- محور التقويم	١٩,٧٩	١٨,٧٣	٥,٧٦	٥,٨٢	٠,٣٨	٠,٥٢	١,٦٣	٢٤٨,٣	٠,١٠٤	غير دال
٦- محور النمو الأكاديمي	١٧,١٥	١٦,٣٧	٥,١٩	٥,١٠	٠,٣٢	٠,٤٠	١,٥٠	٣٣٦,٢	٠,١٣٥	غير دال

ح = حكومي ؛ هـ = أهلي.

يعرض جدول رقم ٣ درجة الاختلاف في مستوى أداء المعلمات في كل من المدارس الحكومية والأهلية الابتدائية لكل محور على حدة، حيث توجد في كل محور عدد من الكفايات التي سيتم إيضاح مستوى دلالة الفروق في أدائها مابين معلمات القطاعين لاحقا. لكن مايعنى الجدول الحالي بعرضه هو درجات الاختلاف في مستويات الأداء الكلى لكل محور على حدة مابين معلمات المدارس الحكومية والمدارس الأهلية الابتدائية في مدينة الرياض.

وقد اتضح من النتائج المعروضة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أربعة من هذه المحاور وهي : محور تهيئة وعرض المادة الدراسية، ومحور تشجيع الطالبات، ومحور التقويم، ومحور النمو الأكاديمي والمهني. أي أن مستوى الأداء الكلى لمعلمات المدارس الحكومية للكفايات المذكوره تقارب إلى درجة كبيرة مع مستوى أداء معلمات المدارس الأهلية.

وبقي المحور الثاني (العلاقات الإنسانية) والذي أظهر اختلافا لصالح معلمات المدارس الأهلية بدلالة عند مستوى ٠,٠٩ ؛ والمحور الرابع (إدارة الصف) بدلالة عند مستوى ٠,٠٠٢.

ورغم أن مستوى دلالة المحور الثاني كان أضعف من مستوى دلالة المحور الرابع (إدارة الصف) إلا أن كليهما يحسبان لصالح معلمات المدارس الأهلية، رغم التقارب الكبير في الأداء بين معلمات القطاعين الحكومي والأهلي.

ويدل اقتصار دلالة الفرق على هذين المحورين دون باقي من محاور الدراسة الأربعة على ماتتمتع به المعلمات في المدارس الحكومية من مستويات تعليمية ومهنية عالية، كما أن هذه النتيجة تخالف التوقعات الوالدية التي أظهرتها نتائج الدراسة الأولى التي قامت بها الباحثة، وتناولت في جانب منها أهم العوامل التي دفعت بالآباء إلى إلحاق أبنائهم وبناتهم بالمدارس الأهلية. حيث كانت كفاية المعلمات التعليمية والمهنية الدافع الأول كما قررته عينة الدراسة المذكورة التي حدت بالأهالى إلى إلحاق أبنائهم بالتعليم الأهلي إضافة إلى الأسباب الأساسية الأخرى من توافر مواد دراسية إضافية كاللغة الإنجليزية والحاسب الآلي والعناية بالأنشطة اللاصفية [٩، ص ٢٨].

٣ - السؤال الثالث

ما الأوزان النسبية لأداء المعلمات في كل من المدارس الحكومية والمدارس الأهلية الابتدائية لكل كفاية في كل محور من المحاور الستة المضمنة في أداة الدراسة؟ وللإجابة عن هذا التساؤل ستقوم الباحثة بعرض كل محور بعباراته كما يلي :

أ - محور تهيئة وعرض المادة الدراسية

من خلال جدول رقم ٤ ، والذي يعرض الفقرات الخاصة بالمحور الأول (محور تهيئة وغرض المادة الدراسية)، وعدد عباراته ١٣ عبارة، اتضح أن مستوى أداء المعلمات في كل من المدارس الحكومية والأهلية يقع مابين العالي والمتوسط .

فإذا أخذنا العبارة رقم ١ على سبيل المثال، ونصها «تبدأ الدرس بتلخيص مناسب للدرس السابق»، لوجدنا أن ٧ , ٤٢٪ من معلمات القطاع الحكومي، و ١ , ٣٧٪ من معلمات القطاع الأهلي، كان مستوى أدائهن على عبارة ربط الدرس القديم بالجديد عاليا، في حين أن ٩ , ٣١٪ من معلمات الحكومي و ٥ , ٣٦٪ من الأهلي كان أداؤهن متوسطا، ولم تتجاوز نسبة الضعيف والضعيف جدا أكثر من ٥٪ بالنسبة لمعلمات القطاعين. وكان أداء ٢٠٪ منهن (الحكومي والأهلي) عاليا جدا .

وكذلك الأمر بالنسبة لكافة العبارات في هذا المحور، في حين لم تتجاوز نسبة العال جدا لمعظم العبارات ٢٠٪ .

واتضح من العبارة رقم (٦) «تستخدم وسائل تعليمية لشرح الدرس» أن معلمات القطاع الحكومي أكثر استخداما، ولو بنسبة بسيطه لهذه الوسائل من معلمات الأهلي ١ , ١٦٪ مقابل ٢ , ١٣٪ .

كما اتضح من العبارة رقم (٧) «تطابق أهداف الدرس من خلال أمثلة واقعية» أن حوالي ٢٣٪ من معلمات المدارس الأهلية صنفن مابين الضعيف والضعيف جدا مقابل ١٥٪ فقط من معلمات المدارس الحكومية، وربما يعود ذلك في جزء منه إلى غلبة العنصر غير السعودي على معلمات هذه المدارس، كما أوضحت البيانات الخاصة بعينة الدراسة (٥ , ٩٤٪ من معلمات المدارس الأهلية هن من غير السعوديات)، مما يصعب معه تمثل الثقافه المحلية وطرح الأمثله الواقعية التي تتناسب وحياة الطالبات .

جدول رقم ٤ . مستوى أداء معلمات الحكومي والأهالي لعبارات محور تهيئة وعرض المادة الدراسية.

العبارة	عال جدا				عال				متوسط				ضعيف				ضعيف جدا				غير مجيب		المتوسط		الانحراف المعياري	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ح	هـ	ح	هـ	ح	هـ
١ - تبدأ الدرس بتلخيص مناسب للدرس السابق.	٥٢	١٨.٦	٢٩	١٧.٤	١١٩	٤٢.٧	٦٢	٣٧.١	٨٩	٣١.٩	٦١	٣٦.٥	١٢	٤.٣	١١	٦.٦	١	٠.٤	٢	١.٢	٦	٢	٢.٢	٢.٣٦	٠.٨٢	٠.٨٩١
٢ - تقدم وصفا مختصرا لعناصر الدرس الأساسية.	٢٧	٩.٧	١٥	٩.٠	٩٣	٣٣.٣	٥٣	٣١.٧	١١٢	٤٠.١	٦٩	٤١.٣	٣٣	١١.٨	٢٢	١٣.٢	٤	١.٤	٣	١.٩	١٠	٥	٢.٦	٢.٧	٠.٨٨١	٠.٨٩
٣ - تركز على النقاط الرئيسة في مادة الدرس.	٦٩	٢٤.٧	٣٨	٢٢.٨	١٢٠	٤٣.٠	٧٧	٤٦.١	٧٢	٢٥.٨	٤٢	٢٥.٠	١٢	٤.٣	٦	٣.٦	-	-	٢	١.٢	٦	٢	٢.٠٩	٢.١٣	٠.٨٢	٠.٨٢
٤ - تقدم الدرس بشكل بشكل يسهل متابعته.	٦١	٢١.٩	٣٥	٢١	١١٨	٤٢٣	٦٨	٤٠.٧	٨٣	٢٩.٧	٤٧	٢٨.٠	١٤	٥	١٣	٧.٩	١	٠.٤	١	٠.٦	٢	٣	٢.١٩	٢.٣	٠.٨٥	٠.٩٠٢
٥ - تنوع في طرق تدريسها.	٣٤	١٢.٢	٢٥	١٥	٨٨	٣١.٥	٥١	٣٠.٥	١٢٤	٤٤.٤	٦٥	٣٨.٩	٢٦	٩.٣	٢٢	١٣.٢	٤	١.٤	٢	١.٢	٣	٢	٢.٥	٢.٧	٠.٨٧	١.٠٢
٦ - تستخدم وسائل تعليمية لشرح الدرس.	٤٥	١٦.١	٢٢	١٣.٢	٧٤	٢٦.٥	٤٣	٢٦.٢	١١٥	٤١.٢	٦٧	٤٠.٩	٣٤	١٢.٢	٢٥	١٥.٢	١٠	٣.٦	٧	٤.٠	١	٣	٢.٦	٢.٧	١.٠١	١.٢
٧ - تطابق أهداف الدرس من خلال أمثلة واقعية.	٤٢	١٥.١	٢٨	١٧.٠	٨٤	٣٠.١	٤٢	٢٥.١	١٠٧	٣٨.٤	٥٧	٣٤.١	٣٦	١٢.٩	٣٢	١٩.٢	٧	٢.٥	٦	٧.٦	٣	٢	٢.٦	٢.٧	٠.٩٨	١.٠٨
٨ - تتكلم بلغة واضحة ومفهومة.	٦٥	٢٣.٣	٤٦	٢٧.٥	١٤٢	٥٠.٩	٦٧	٤٠.١	٦٣	٢٢.٦	٤٨	٢٨.٦	٩	٣.٢	٤	٢.٤	-	-	١	٠.٦	-	٢.٦	٢.٠٧	٠.٧٦	٠.٨٨١	٠.٨٥
٩ - ترتب الحقائق التي تريد تشرحها ترتيبا منطقيا.	٣٨	١٣.٦	٢٥	١٥	١٢٣	٤٤.١	٧٦	٤٥.٥	٩٧	٣٤.٨	٥٠	٢٩.٩	١٨	٦.٥	١٦	٩.٦	-	-	-	-	٣	-	٢.٣	٢.٣	٠.٧٩	٠.٨٥
١٠ - تكثر من طرح الأمثلة عن المفاهيم بقصد تثبيتها في ذهن الطالبات.	٣٤	١٢.٢	٢٩	١٧.٤	١٠٥	٣٧.٦	٥٢	٣١.١	١٠٤	٣٧.٣	٦٠	٣٥.٩	٣٣	١١.٨	٢٣	١٣.٨	٢	٠.٧	٣	١.٨	١	-	٢.٥	٢.٥	٠.٨٨	٠.٩٩
١١ - تطرح أمثلة لربط المادة الجديدة التي تعلمتها الطالبات سابقا.	٤٠	١٤.٣	٢٧	١٦.٢	١٠٠	٣٥.٨	٥٨	٣٤.٧	١٠٧	٣٨.٤	٥٧	٣٤.١	٢٩	١٠.٤	٢١	١٢.٦	٢	٠.٧	٤	٢.٤	١	-	٢.٥	٢.٥	٠.٨٩	٠.٩٨
١٢ - تتدرج في شرحها للمفاهيم من الأسهل للأصعب.	٤٥	١٦.١	٣٤	٢٠.٤	١٢١	٤٣.٤	٥٤	٣٢.٣	٩٠	٣٢.٣	٥٩	٣٥.٣	١٩	٦.٨	٢٠	١٢.٠	٢	٠.٧	-	-	٢	-	٢.٣	٢.٤	٠.٨٥	٠.٩٤
١٣ - تنوع في الأنشطة التي تقوم بها بما يتناسب مع طبيعة الدرس.	٢٨	١٠.٠	١٨	١٠.٨	٩٤	٣٣.٧	٤٨	٢٨.٨	١١٨	٤٢.٣	٦٤	٣٨.٣	٣١	١١.١	٣٣	١٩.٨	٥	١.٨	٣	١.٨	٣	١	٢.٦	٢.٧	٠.٨٨	٠.٩٦

● ح = حكومي ● هـ = أهلي ● ك = تكرار ● ٪ نسبة مئوية ● غير دال إحصائيا ● تفسير النتائج يعتمد على الأوزان النسبية.

وقد تقاربت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو واضح في جدول رقم ٤ لمعظم الكفايات المعروضة في هذا المحور مما لم يسمح بوجود دلالة إحصائية لأي اختلافات يعتد بها في متسوى أداء معلمات القطاعين الحكومي والأهلي.

ب - محور العلاقات الإنسانية

تضمن هذا المحور ست كفايات من الفقرة (١٤) وحتى (١٩)، وأظهر مستوى أداء كفايات هذا المحور اختلافا ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠١٩ , ٠ مابين معلمات القطاعين الحكومي والأهلي، والتي أكدتها النسب المئوية الموضحة في جدول رقم ٥، حيث أشارت إلى تفوق المعلمات في المدارس الأهلية في مجال علاقتهن الإنسانية بطالباتهن، ولنأخذ الكفاية الأولى: «تصغى للطالبات باهتمام عندما يتحدثن معها» بحيث حصلت ١ , ٢٨٪ من معلمات المدارس الأهلية على عال جدا مقابل ٧ , ٢٣٪ للحكومي، كما حصلت على ٣ , ٥٠٪ في خانة العالي مقابل ٦ , ٤٦٪ فقط لمعلمات المدارس الحكومية.

كذلك الأمر بالنسبة للكفاية الثالثة رقم (١٦): «تعرف أسماء الطالبات وتناديهن بها.» حيث حصلت معلمات المدارس الأهلية على ١ , ٤٦٪ في خانة العال جدا مقابل ٣ , ٣٦٪ لمعلمات الحكومي اللائي حصلن على نسبة أعلى في خانة عال مقارنة بمعلمات الأهلي (٢ , ٤٦٪ مقابل ١ , ٣٧٪). وكذا الأمر بالنسبة للكفاية الرابعة: «تستجيب بموضوعية لما تطرحه الطالبات من أفكار»، حيث اتضح تفوق معلمات المدارس الأهلية - ٨ , ٢٢٪ في العال جدا - مقابل ١٦٪ فقط للحكومي، وكذا الأمر بالنسبة للكفايتين الخامسة والسادسة، واللتين تعبران عن نوع العلاقة التي تربط المعلمة بطالباتها خارج الفصل الدراسي. إذ حصلت معلمات المدارس الأهلية على نسب عالية في خانة العالي جدا (٥ , ٢٧٪) مقارنة بمعلمات الحكومي (٥ , ١٦٪)، من حيث قدرة الطالبات على الحديث معهن بسهولة خارج الفصل. كما حصلن على ٦ , ٢١٪ لذات الخانة مقابل ٣ , ١٣٪ فقط لمعلمات الحكومي من حيث استجابتهن للطالبات ومساعدتهن في حل مشكلاتهن الشخصية. وربما يمكن تفسير هذا التفوق في مستوى الأداء لدى معلمات المدارس الأهلية بعاملين:

الأول: هو محدودية أعداد الطالبات في فصول المدارس الأهلية، الأمر الذي يجعل قدرة المعلمة على إعطاء العناية الشخصية للطالبة أكبر من معلمة الفصول الكبيرة.

وقد ظهر ذلك جليا في الدراسة التي نشرتها المجلة الأمريكية للأبحاث والتي أشرنا

جدول رقم ٥ . المستويات التي حصلت عليها المعلمات في كل من المدارس الحكومية والأهلية الابتدائية لكل عبارة في كفاية العلاقات الإنسانية.

العبارة	عال جدا				عال				متوسط				ضعيف				ضعيف جدا				لم يجب		المتوسط		الانحراف المعياري	
	ح		هـ		ح		هـ		ح		هـ		ح		هـ		ح		هـ		ح	هـ	ح	هـ	ح	هـ
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪						
١٤- تصغي للطالبات باهتمام عندما يتحدثن معا.	١٦	٢٣.٧	٤٧	٢٨.١	١٣٠	٤٦.٦	٨٤	٥٠.٣	٧٥	٢٦.٩	٣٢	١٩.٢	٨	٢.٩	٣	١.٨	-	-	-	-	-	١	٢.٠٩	١.٩	٠.٧٨	٠.٧٤
١٥- تنظر لهن مباشرة عندما يتحدثن معها.	٧٤	٢٦.٥	٥١	٣٠.٥	١٤٦	٥٢.٣	٨٤	٥٠.٣	٥١	١٨.٣	٣٠	١٨	٧	٢.٥	٢	١.٢	-	-	-	-	١	-	١.٩٦	١.٨	٠.٧٤	٠.٧٢
١٦- تعرف أسماء الطالبات وتناديهن بها.	١٠١	٣٦.٣	٧٧	٤٦.١	١٢٩	٤٦.٢	٦٢	٣٧.١	٤٣	١٥.٤	٢٥	١٥	٥	١.٨	١	٠.٦	-	-	١	٠.٦	١	١	١.٨	١.٧	٠.٧٥	٠.٧٨
١٧- تستجيب بموضوعية لما تطرحه الطالبات من أفكار.	٤٥	١٦.١	٣٨	٢٢.٨	١١٥	٣٩.٤	٦٣	٣٧.٧	٩٦	٣٤.٤	٥٤	٣٢.٣	٢٠	٧.٢	٨	٤.٨	٢	٠.٧	-	-	٦	٤	٢.٤	٢.٢	٠.٨٦	٠.٨٥
١٨- تمكن الطالبات من الحديث معها بسهولة خارج الصف.	٤٦	١٦.٥	٤٦	٢٧.٥	١٠٤	٣٧.٣	٦٧	٤٠.١	٩١	٣٢.٦	٣٩	٢٣.٤	١٢	٤.٣	٣	١.٨	٤	١.٤	-	-	٢٢	١٢	٢.٣	١.٩	٠.٨٧	٠.٧٩
١٩- تستجيب للطالبات عندما يلجأن إليها لحل مشكلاتهن الشخصية.	٣٧	١٣.٣	٣٦	٢١.٦	٨٧	٣١.٢	٥٤	٣٢.٣	٩٧	٣٤.٨	٤٢	٢٥.١	١٥	٥.٤	٩	٥.٤	٦	٢.٢	-	-	٣٧	٢٦	٢.٤	٢.١	٠.٩١	٠.٨٨

● ح = حكومي ● هـ = أهلي ● ك = تكرار ● ٪ نسبة مئوية ● غير دال إحصائيا ● تفسير النتائج يعتمد على الأوزان النسبية.

إليها سابقا، من حيث تأثير حجم الفصل على شعور المعلمين نحو تلاميذهم.

الثاني: هو التوقعات المناطة بمعلمات القطاع الأهلي من حيث بذل الجهد واللطف مع الطالبات حرصا على وظائفهن أمام الإدارة التي هي مسؤولة أمام الأهالي دافعي الأقساط المدرسية، في حين لايشكل هذا الأمر هاجسا تهديدا لمعلمات القطاع الحكومي اللاتي يتمتعن بأمن وظيفي يوفر عليهن بذل الجهد.

ولعل هذه النتيجة تتقارب مع النتائج التي توصل إليها الخطيب [٣١، ص ١٢٣] في دراسته للقدوة وأثرها على تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث وجد أن نسبة بسيطة لم تتعد ٧,٢٪ من عينة دراسته من تلاميذ المرحلة الابتدائية هي التي أفادت بأنها يمكن أن تلجأ إلى المعلمين للمساعدة في حل المشكلات، مما يعنى «وجود فجوة كبيرة في العلاقات الإنسانية مابين التلاميذ والمعلمين الذين ربما يعاملون التلاميذ معاملة فظة، الأمر الذي قد يفوت فرص اقتداء التلاميذ بهم.»

جـ- محور تشجيع الطالبات على المشاركة والتفاعل الصفي

وقد تضمن هذا المحور تسع كفايات (من ٢٠ وحتى ٢٨)، حيث اتضح من النسب المئوية المعروضة في جدول رقم ٦ أن معظم مستويات المعلمات في كلا القطاعين الحكومي والأهلي لكافة الكفايات في هذا المحور وقعت مابين العالي والمتوسط، ولم تتجاوز نسبة الضعيف والضعيف جدا (١٠٪) لمعظم العبارات فيما عدا العبارة رقم(٢٦)، ونصها: «تشجع على طرح الأسئلة والاستفسار» حيث تساوت معلمات الحكومي والأهلي في عدم تشجيعهن لطرح أية استفسارات أو تساؤلات، حيث كان مستوى أداء ٢٠٪ منهن يقع في الضعيف والضعيف جدا، والذي ربما يعود إلى الطرق التقليدية والإلقائية المتبعة في المدارس عامة، سواء منها المدارس الحكومية أو الأهلية.

ومن الواضح أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء المعلمات في كل من الحكومي والأهلي لكفايات هذا المحور.

د- كفاية ادارة الصف

يقتصر هذا المحور على ثلاث كفايات من (الرقم ٢٩ وحتى ٣١)، وقد ظهر من تحليل النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠٢ لهذا المحور لصالح معلمات المدارس الأهلية، ويتضح ذلك من النسب المئوية المعروضة في الجدول، حيث حصلن

جدول رقم ٦ . المستويات التي حصلت عليها معلمات الابتدائي (حكومي/ أهلي) في العبارات الخاصة بمحور تشجيع الطالبات على المشاركة والتفاعل الصفي.

العبارة	عال جدا				عال				متوسط				ضعيف				ضعيف جدا				لم يجب		المتوسط		الانحراف المعياري	
	ح		هـ		ح		هـ		ح		هـ		ح		هـ		ح		هـ							
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ح	هـ	ح	هـ	ح	هـ
٢٠- تحاول أن تجعل مادة الدرس مثيرة للطالبات.	٤٩	١٧.٦	٢٦	١٠.٦	٩٨	٣٥.١	٦٥	٣٨.٩	٩٦	٣٤.٤	٥٦	٣٣.٥	٢٦	٩.٣	١٣	٧.٨	٣	١.١	٤	٢.٤	٧	٣	٢.٤	٢.٤	٠.٩٣	٠.٩٣
٢١- تستعمل حركات وتعبيرات وجه تدل على رضا عن استجابة الطالبات.	٥٠	١٧.٩	٢٦	١٠.٦	١١٤	٤٠.٩	٧٣	٤٣.٧	٨٠	٢٨.٧	٥٢	٣١.١	٣٢	١١.٥	١٤	٨.٤	٢	٠.٧	٢	١.٢	١	–	٢.٣	٢.٣	٠.٩٣	٠.٨٨
٢٢- تتحرك في أرجاء الغرفة أثناء الشرح.	٣٧	١٣.٣	١٩	١١.٤	١٠٢	٣٦.٦	٦١	٣٦.٥	١١٩	٤٢.٧	٦٦	٣٩.٥	١٧	٦.١	١٧	١٠.٢	٤	١.٤	٤	٢.٤	–	–	٢.٥	٢.٥	٠.٨٥	٠.٩٠
٢٣- توجه أسئلة للطالبات دون تركيز على فئة معينة.	٥٥	١٩.٧	٣٠	١٨	١٣٦	٤٨.٧	٨٠	٤٧.٩	٧٣	٢٦.٢	٤٨	٢٨.٧	١٤	٥	٧	٤.٢	١	٠.٤	٢	١.٢	–	–	٢.٢	٢.٢	٠.٨١	٠.٨٣
٢٤-تطرح أسئلة لها إجابات مختلفة لتحمل الطالبات على التفكير.	٢٢	٧.٩	١٥	٩	٧٤	٢٦.٥	٤٠	٢٤.٠	١٢٩	٤٦.٢	٧٩	٤٧.٣	٤٤	١٥.٨	٣٢	١٩.٢	٩	٢.٣	–	–	١	١	٢.٧	٢.٧	٠.٩١	٠.٨٦
٢٥- تبين وجهات النظر المختلفة في المادة الدراسية.	١١	٣.٩	١٥	٩	٦٧	٢٤	٤٣	٢٥.٧	١٢٧	٤٥.٥	٧١	٤٢.٥	٥٥	١٩.٧	٣٣	١٩.٨	١٥	٥.٤	٥	٣	٤	٥	٢.٩	٢.٨	٠.٩٠	٠.٩٥
٢٦- تشجع على طرح الأسئلة والاستفسارات.	١٩	٦.٨	٢٢	١٣.٢	٧٧	٢٧.٦	٤٣	٢٥.٧	١٢٢	٤٣.٧	٦٦	٣٩.٥	٤٦	١٦.٥	٣١	١٨.٦	١١	٣.٩	٣	١.٨	٤	٢	٢.٨	٢.٦	٠.٩٢	٠.٩٨
٢٧- تحاول إشراك جميع الطالبات في النقاش الصفي.	٤٨	١٧.٢	٣٠	١٨	١٢٧	٤٥.٥	٧٦	٤٥.٥	٨٧	٣١.٢	٥١	٣٠.٥	١٥	٥.٤	٧	٤.٢	١	٠.٤	–	–	١	٢	٢.٢	٢.٢	٠.٨١	٠.٨٤
٢٨- تستجيب لجميع الأسئلة التي تطرحها الطالبات.	٣٩	١٤	٣٠	١٨	١٢٥	٤٤.٨	٧٧	٤٦.١	٩٥	٣٤.١	٥١	٣٠.٥	١٣	٤.٧	٧	٤.٢	٤	١.٤	–	–	٣	٢	٣.٢	٢.٢	٠.٨٣	٠.٧٨

● ح = حكومي ● هـ = أهلي ● ك = تكرار ● ٪ نسبة مئوية ● غير دال إحصائيا ● تفسير النتائج يعتمد على الأوزان النسبية.

جدول رقم ٧. مستوى أداء معلمات الحكومي والأهلي في محور إدارة الصف.

العبارة	عال جدا				عال				متوسط				ضعيف				ضعيف جدا				لم يجب		المتوسط		الانحراف المعياري	
	ح		هـ		ح		هـ		ح		هـ		ح		هـ		ح		هـ							
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ح	هـ	ح	هـ	ح	هـ
٢٩- تعامل الطالبات جميعا باحترام ولا تفضل طالبة على أخرى.	٨٠	٢٨.٧	٥٩	٣٥.٣	١٤١	٥٠.٥	٨٠	٤٧.٩	٥٢	١٨.٦	٢٥	١٥	٣	١.١	١	٠.٦	-	-	-	-	٣	٢	١.٩	١.٨	٠.٧٢	٠.٧٠
٣٠- تشخص أسباب سوء سلوك بعض الطالبات.	٢٠	٧.٢	٢١	١٢.٦	٨٠	٢٨.٧	٥٤	٣٢.٣	١١٣	٤٠.٥	٦٤	٣٨.٣	٣٥	١٢.٥	١٠	٦	٨	٢.٩	-	-	٢٣	١٨	٢.٧	٢.٤	٠.٩٠	٠.٨٢
٣١- تستخدم أساليب متنوعة .	١٩	٦.٨	١٦	٩.٦	٧٣	٢٦.٢	٥٤	٣٢.٣	١١٣	٤٠.٥	٦٣	٣٧.٧	٣٣	١١.٨	١٢	٧.٢	٧	٢.٥	-	-	٣٤	٢٢	٢.٧	٢.٤	٠.٨٩	٠.٨٠٠

• ح = حكومي • هـ = أهلي • ك = تكرار • ٪ نسبة مئوية • غير دال إحصائيا • تفسير النتائج يعتمد على الأوزان النسبية.

على نسب مئوية أعلى في كل من خانتي العالي جدا والعالي مقارنة بمعلمات القطاع الحكومي، كما تدنت نسبة الضعيف إلى ٧٪، ولم توجد أي نسبة في مستوى الضعيف جدا.

ولنأخذ الكفاية الأولى: «تعامل الطالبات جميعا باحترام ولاتفضل طالبة على أخرى»، حيث حصلت معلمات الأهلي على ٣, ٣٥٪ مقابل ٧, ٢٨٪ للحكومي، وذلك في مستوى العالي جدا وكذا الأمر بالنسبة للكفاية الثانية: «تشخص أسباب سوء السلوك لبعض الطالبات»، حيث حصلن على ٦, ١٢٪ مقابل ٢, ٧٪ فقط لمعلمات المدارس الحكومية لكن هذا الفارق تدنى حتى ٢٪ في العبارة الثالثة وربما تعزى الفروق في النسب المئوية الموضحة إلى طبيعة التوقعات المناطة بالمعلمات في القطاع الأهلي كما أسلفنا.

هـ - محور التقويم

ويضم هذا المحور تسع كفايات من الرقم (٣٢وحتى٤٠) وتدور حول الواجبات والامتحانات والتصحيح، ويتضح من جدول رقم ٨ تقارب مستوى أداء المعلمات في كلا القطاعين لمعظم الكفايات، رغم أن معلمات المدارس الأهلية حصلن على نسب مئوية أعلى لمعظم الكفايات في مستوى العالي جدا والعالي في حين قلت نسبهن المئوية في خانة المتوسط. ولم يسجل لهن أي نسبة في مستوى الضعيف جدا فيما عدا عبارة رقم (٣٥): «تنوع في صعوبة أسئلة الامتحانات لتناسب مستويات الطالبات» وبنسبة ضئيلة جدا لاتتجاوز ٢, ١٪، في حين ارتفعت نسب المعلمات في المدارس الحكومية في مستوى المتوسط لكافة عبارات هذا المحور.

غير أنه من الجدير بالذكر هنا أنه مما قد يؤثر على طبيعة تقويم مستوى أداء كفايات هذا المحور ارتفاع إعداد المعلمات اللاتي لم نتمكن الموجهات من تقويم مستوى أدائهن والداخلات في عينة الدراسة وخاصة للكفايات من رقم (٣٤ وص ٣٩، انظر جدول رقم ٨)، حيث تراوحت نسب المغفلات من التقويم لهذه الكفايات مابين ٣٠ إلى ٤٥ معلمة للقطاع الحكومي، ومن ١٨ إلى ٢٩ معلمة في القطاع الأهلي، وربما أرجعنا ذلك إلى طبيعة الكفايات في هذا المحور، والتي تركز علي وسائل التقويم من امتحانات وأسئلة وتصحيح وإعادة الأوراق للطالبات ومناقشة النتائج معهن، وهي الأمور التي قد لاتتمكن

جدول رقم ٨. المستويات التي حصلت عليها المعلمات في كل من الحكومي والأهلي فيما يخص محور التقويم.

العبارة	عال جدا				عال				متوسط				ضعيف				ضعيف جدا				لم يجب		المتوسط		الانحراف المعياري	
	ح		هـ		ح		هـ		ح		هـ		ح		هـ		ح		هـ							
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ح	هـ	ح	هـ	ح	هـ
٣٢- تعطي الطالبات واجبات لها صلة بالمادة الدراسية.	١٠٢	٣٦,٦	٦٣	٣٧,٧	١٢٣	٤٤,١	٧٨	٤٦,٧	٤٠	١٤,٣	٢١	١٢,٦	٥	١,٨	١	٠,٦	١	٠,٤	-	-	٨	٤	١,٨	١,٧	١,٧	٠,٧٧
٣٣- تصحح الواجبات وتعيدها للطالبات مع التعليق عليها.	٦٨	٢٤,٤	٤٩	٢٩,٣	١٢١	٤٣,٤	٧٦	٤٥,٥	٧٧	٢٧,٦	٣٤	٢٠,٤	٢	٠,٧	٢	١,٢	٣	١,١	-	-	٨	٦	٢,٨	١,٩	٠,٨١	
٣٤- تعطي امتحاناتها في مواعيدها المقررة.	٩٠	٣٢,٣	٦٣	٣٧,٧	١٢٥	٤٤,٨	٦٩	٤١,٣	٣٠	١٠,٨	١٦	٩,٦	١	٠,٤	١	٠,٦	٣	١,١	-	-	٣٠	١٨	١,٨	١,٦	٠,٧٥	
٣٥- تنوع في صعوبة أسئلة الامتحانات لتناسب مستويات الطالبات.	٤٢	١٥,١	٣٣	١٩,٣	١١٣	٤٠,٥	٦٨	٤٠,٧	٨١	٢٩	٤٠	٢٤	٨	٢,٩	٥	٣	٣	١,١	٢	١,٢	٣٢	١٩	٢,٨	٢,١	٠,٨٢	
٣٦- أسئلة امتحاناتها تدفع الطالبات إلى التفكير.	٢٧	٩,٧	٢٣	١٣,٨	٩٣	٣٣,٣	٥٣	٣١,٧	١٠٧	٣٨,٤	٥٨	٣٤,٧	١٦	٥,٧	١٢	٧,٢	٣	١,١	-	-	٣٣	٢١	٢,٤	٢,٤	٠,٨٢	
٣٧- تعطي وقتا كافيا للإجابة عن أسئلة الامتحانات.	٦٢	٢٢,٢	٤٢	٢٥٠١	١٣٧	٤٩,١	٨٥	٥٠,٩	٤١	١٤,٧	١٦	٩,٦	١	٠,٤	٢	١,٢	٢	٠,٧	-	-	٣٦	٢٢	١,٩	٠,٨	٠,٧١	
٣٨- تعيد أوراق الامتحانات بعد تصحيحها وتناقشها مع الطالبات.	٤٤	١٥,٨	٣١	١٨,٦	١٠٢	٣٦,٦	٦٠	٣٥,٩	٧٢	٢٥,٨	٤١	٢٤,٦	١٢	٤,٣	٦	٣,٦	٤	١,٤	-	-	٤٥	٢٩	٢,٢	٠,٨٨		
٣٩- تعدل في أساليب تدريسها في ضوء نتائج الامتحانات.	٢٢	٧,٩	١٨	١٠,٨	٨٠	٢٨,٧	٥٢	٣١,١	٩٩	٣٥,٥	٤٨	٢٨,٧	٣١	١١,١	٢٣	١٣,٨	٧	٢,٥	-	-	٤٠	٢٦	٢,٦	٠,٩١		
٤٠- تشجع الطالبات على اكتشاف أخطائهن ليعملن على تصحيحها.	٣٠	١٠,٨	٢٣	١٣,٨	١٠٤	٣٧,٣	٥٨	٣٤,٧	١٠٢	٣٦,٦	٥٢	٣١,١	١٨	٦,٥	١٧	١٠,٢	٦	٢,٢	١	٠,٦	١٩	١٦	٢,٤	٠,٨٧		

● ح = حكومي ● هـ = أهلي ● ك = تكرار ● ٪ نسبة مئوية ● غير دال إحصائيا ● تفسير النتائج يعتمد على الأوزان النسبية.

العديد من الموجهات من معرفة مستوى أداء المعلمة فيه، إذ تقتصر معرفة البعض منهن على المعلمات في أوضاع التدريس العادية دون معايشة لأوضاع الامتحانات. يؤيد ذلك مالاحظته الباحثة أيضا في المحور الرابع (محور إدارة الصف) وخاصة للكفايتين ذاتي الرقمين (٣٣٠, ٣١) والذي تدور حول تشخيص أسباب السلوك السيء واقتراح العلاج، حيث تراوحت أعداد عدم المقومات من قبل الموجهات بين (٣٤) معلمة في القطاع الحكومي، و(٢٢) معلمة في القطاع الأهلي، وهي الكفايات التي تحتاج إلى أوضاع وظروف خاصة ربما لم تعايشها الموجهة مع المعلمة. لذا رأت نسبة لابأس بها من الموجهات اللاتي يقمن بتقويم مستوى أداء المعلمات للكفايات المدروسة في هذه الدراسة تركها دون تعبئة، وهو ما ينبئ من جانب آخر بصدق النتائج المحصلة من هذه الدراسة وحرص الموجهات اللاتي قمن بتعبئة استمارات الدراسة على دقتها بما يعزز الثقة بها.

و- محور النمو الأكاديمي والمهني

تضمن هذا المحور سبع كفايات من رقم (٤١ وحتى ٤٧)، وقد اتضح من البيانات الإحصائية المقدمة في جدول رقم ٩ تقارب مستوى أداء المعلمات لهذه الكفايات وبشكل كبير لم يسمح بوجود أية دلالة إحصائية لأي اختلافات قد توجد، رغم أن النسب المئوية الموضحة في الجدول قد أظهرت مرة أخرى تفوق معلمات المدارس الأهلية على نظيراتهن في المدارس الحكومية ولوبنسب ضئيلة، إذ ارتفعت نسبة معلمات القطاع الأهلي في مستوى عال جدا وعال لمعظم الكفايات (انظر الكفاية الثالثة رقم (٤٣) في خانة العالي جدا، كذلك الكفاية رقم (٤٤) والتي تشير إلى الالتزام بالوقت ومواعيد العمل (٧, ٣٧٪) للأهالي مقابل ٣٤٪ للحكومي، وكذلك كافة العبارات التالية (الأرقام ٤٥، ٤٦، ٤٧». في حين تدنت نسبة الضعيف والضعيف جدا لدى معلمات المدارس الأهلية ولم تزد على نسبة ١٢٪ بالنسبة للكفاية رقم (٤٢): «تتابع الجديد في مجال تخصصها» مقابل ٢٠٪ من معلمات القطاع الحكومي، وهو مايعبر في كل الأحوال عن أزمة حقيقية في مجال قدرة المعلمة على متابعة الجديد في تخصصها وخاصة في المدارس الحكومية والتي تخدم أكثر من ٩٠٪ من المواطنات، وهو الأمر الذي قد يعود إلى أسباب عديدة منها عدم وجود الروافد والمنابع التي تسهل للمعلمة ملاحقة الجديد في تخصصها أو إلى عدم وجود الحماس المهني... إلخ. مقابل ذلك ارتفعت نسب المعلمات في القطاع الحكومي في

جدول رقم ٩. مستوى أداء المعلمات الحكومي والأهلي لعبارات محور النمو الأكاديمي.

العبـــــــارة	عال جدا				عـــال				متوســط				ضعيــف				ضعيـف جـدا				لم يجب		المتوسط		الانحراف المعياري	
	ح		هـ		ح		هـ		ح		هـ		ح		هـ		ح		هـ							
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ح	هـ	ح	هـ	ح	هـ
٤١- تتقن مادة تخصصها العلمي.	٥٢	١٨.٦	٣٤	٢٠.٤	١٢١	٤٣.٤	٧٤	٤٤.٣	٧٨	٢٨	٤٨	٢٨.٧	١٦	٥.٧	٨	٤.٨	١	٠.٤	١	٠.٦	١١	٢	٢.٢	٢.٢	٠.٨٤	٠.٨٤
٤٢- تتابع الجديد في مجال تخصصها.	٢٤	٨.٦	١٢	٧.٢	٧٠	٢٥.١	٥٢	٣١.١	١٠٨	٣٨.٧	٧٧	٤٦.١	٥٦	٢٠.١	٢٠	١٢	٩	٣.٢	٢	١.٢	١٢	٤	٢.٨	٢.٦	٠.٩٧	٠.٨٢
٤٣- تظهر حماسا في أداء عملها.	٥٧	٢٠.٤	٤٣	٢٥.٧	١٠٨	٣٨.٧	٦٣	٣٧.٧	٨٩	٣١.٩	٤٦	٢٧.٥	٢٢	٧.٩	١٤	٨.٤	٧	٠.٤	١	٠.٦	٢	-	٢.٣	٢.٢	٠.٨٩	٠.٩٤
٤٤- تحرص على الالتزام بالوقت ومواعيد العمل.	٩٥	٢٤.١	٦٣	٣٧.٧	١١٠	٣٩.٤	٧٥	٤٤.٩	٦٣	٢٢.٦	٢٦	١٥.٦	٨	٢.٩	٢	١.٢	-	-	-	-	٣	١	١.٩	١.٨	٠.٨٢	٠.٧٤
٤٥- تستفيد من خبرات الأخريات.	٣٨	١٣.٦	٣١	٢٠.٤	١٠٨	٣٨.٧	٧٧	٤٦.١	١٠١	٢٦.٢	٥٢	٣١.١	٢٧	٩.٧	٥	٣	١	٠.٤	٢	١.٢	٤	-	٢.٤	٢.٢	٠.٨٦	٠.٨٢
٤٦- تنوع مصادر المعرفة أكثر مما يحويه الكتاب المدرسي.	٢٣	٨.٢	١٧	١٠.٢	٦٨	٢٤.٤	٤٨	٢٨.٧	١١٨	٤٢.٣	٦٩	٤١.٣	٥٢	١٨.٦	٢٣	١٣.٨	١٦	٥.٧	٧	٤.٢	٢	٣	٢.٨	٢.٧	٠.٩٩	٠.٩٧
٤٧- تستفيد من معلوماتها الثقافية.	٣٣	١١.٨	٢٥	١٥	٩٣	٣٣.٣	٥١	٣٠.٥	١٠٥	٣٧.٦	٧٠	٤١.٩	٤٠	١٤.٣	١٦	٩.٦	٨	٢.٩	٥	٣	-	-	٢.٦	٢.٥	٠.٩٦	٠.٩٦

● ح = حكومي ● هـ = أهلي ● ك = تكرار ● ٪ نسبة مئوية ● غير دال إحصائيا ● تفسير النتائج يعتمد على الأوزان النسبية.

مستوى المتوسط مقارنة بزميلاتهن في القطاع الأهلي وفي عديد من الكفايات (انظر الأرقام ٤٣ , ٤٤ , ٤٥)، وهو مايتوافق إلى حد كبير مع مستوى أدائهن لباقي الكفايات في باقي المحاور المعروضة للبحث في هذه الدراسة .

استخلاص نتائج الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على الفروق في مستوى أداء بعض الكفايات التعليمية مابين معلمات المدارس الابتدائية الحكومية والأهلية وذلك من خلال استمارة تقويم لهذه الكفايات تم اعتمادها بعد استخراج صدقها وثباتها وقامت الموجهات التربويات في الرئاسة العامة لتعليم البنات بزيارات صفية للمعلمات اللاتي تم اختيارهن عشوائيا ليمثلن جزءا من مجتمع الدراسة موزعات على المناطق الجغرافية الأربع في مدينة الرياض وعلى المدارس الابتدائية ، حكومية وأهلية .

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وتم استخدام التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية واختبار (ت) للتعرف على مستوى دلالة الفروق أن وجدت مابين معلمات المدارس الحكومية والأهلية في مستوى أدائهن للكفايات المعتمدة في أداة الدراسة . وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية :

● أظهرت النتائج الخاصة ببيانات العينة أن معظم معلمات القطاع الحكومي هن من السعوديات (أكثر من ٨٧٪) في حين لم تتجاوز نسبة السعوديات في القطاع الأهلي أكثر من ٥ , ٥٪ مقابل ٥ , ٩٤٪ من المعلمات غير السعوديات ، وهو مايطرح التساؤل حول إمكانية استخدام المدارس الأهلية كسوق محتملة لاستيعاب الفائض من العمالة النسائية المدربة في حقل التدريس .

● أظهرت بيانات الدراسة أن ٤٠٪ من معلمات القطاع الحكومي الابتدائي يحملن الشهادة الثانوية فما دون . في حين لم تتجاوز نسبة الحاملات لهذه الشهادة في القطاع الأهلي أكثر من ٦ , ١٦٪ مقابل ٨٣٪ ممن حملن الشهادة الجامعية .

● ظهر من بيانات الدراسة أن أكثر من ٧٧٪ من معلمات القطاع الحكومي يحملن مؤهلات تربوية مقابل ٢ , ٢٢٪ من غير المؤهلات تربويا ، في حين بلغت نسبة غير التربويات في قطاع التعليم الأهلي والعاملات بحقل التدريس أكثر من ٣٢٪ .

● ظهر من نتائج الدراسة أنه لم توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى أداء المعلمات الكلي على مجموع الكفايات ككل التي تم تناولها في هذه الدراسة ما بين معلمات المدارس الحكومية والمدارس الأهلية. كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأربعة من محاور الدراسة، كل على حدة، مما يعني تقارب مستويات الأداء المقدمة في المدارس الابتدائية الحكومية والمدارس الابتدائية. وهو ما يعني أن الاعتقاد بأن المدارس الأهلية تقدم تعليما متميزا وبكفاءات تعليمية تفوق ما هو موجود في المدارس الحكومية لا أساس علمي له كما ظهر من نتائج الدراسة، بل لعل الأمر الواجب هنا هو إعادة النظر في طبيعة الخدمات التعليمية المقدمة في معظم مدارس التعليم الأهلي وعدم الاكتفاء بسمعة بعض المدارس المشهورة لتعميمها على كافة مدارس القطاع الأهلي، خاصة وأن عينة الدراسة الحالية قد اشتملت على نماذج متنوعة من المدارس الأهلية من مختلف الجهات الجغرافية في مدينة الرياض: جنوبا شرقا غربا شمالا، مما يعطي بعض المؤشرات الكيفية لأداء المعلمات داخل الفصول الدراسية.

● أظهرت نتائج الدراسة أن محور العلاقات الإنسانية كان دالا إحصائيا عند مستوى (٠,٠١٩) لصالح معلمات التعليم الأهلي ودلت على ذلك النسب المئوية المرتفعة التي حصلت عليها معلمات القطاع الأهلي مقارنة بالحكومي. وربما يعود ذلك إلى قلة أعداد الطالبات في المدارس الأهلية، إضافة إلى طبيعة التوقعات الوالدية التي تضطر المدارس إلى تلبيتها في ما يختص بالتعامل مع الطالبات.

● أظهرت الدراسة أن محور إدارة الصف والمتعلق بالتعامل مع الطالبات وحل مشكلاتهن السلوكية كان دالا إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠٢ لصالح معلمات التعليم الأهلي، مما يعني ضرورة توجيه أنظار معلمات القطاعات الحكومية إلى أهمية العلاقة التي يجب أن تربطهن بطالباتهن والعناية بذلك كأحد المقومات الأساسية لوظيفتهن كمعلمات إلى جانب الفعل التدريسي اليومي.

● أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى أداء المعلمات لكل كفاية في كل محور مابين معلمات القطاعين الحكومي والأهلي.

● رغم عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الكفايات للمعلمات

في كل من المدارس الحكومية والأهلية، إلا أن النسب المئوية والتكرارات أظهرت أن مستوى أداء معلمات المدارس الأهلية وقع مابين العالي جدا والعالي لمعظم الكفايات، في حين وقع أداء معلمات المدارس الحكومية في الغالب في المستوى المتوسط.

توصيات الدراسة

● من خلال البيانات المقدمة في الدراسة اتضح ارتفاع أعداد غير السعوديات من المعلمات العاملات في المدارس الأهلية الابتدائية، وهو مايعني أن هذه المدارس يمكن أن تمثل سوقا بديلة للتربويات من السعوديات الباحثات من عمل، واللاتي يقعدهن عن العمل في الممدارس الأهلية ضعف الرواتب المقدمة مقارنة بالرواتب في المدارس الحكومية، مما يتطلب تدخلا حكوميا ربما يبدو طبيعيا عند التفكير بتحويل المنح الحكومية التي تقدمها الدولة سنويا للمدارس الأهلية إلى رواتب المعلمات واشتراط السعودة من أجل توفير فرص وظيفية إضافية للمواطنات.

● توجيه المعلمات ممن يحملن مؤهلات ثانوية فما دون ولازلن يعملن في المدارس الابتدائية بقطاعيها الحكومي والأهلي إلى ضرورة إكمال تعليمهن في كليات إعداد معلمة المرحلة الابتدائية، وذلك تمشيا مع أهم الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد معلم المرحلة الأولى، والتي تبنتها المملكة من خلال كلياتها الجامعية المخصصة لإعداد معلمات المرحلة الأولى.

● أوضحت الدراسة ان أكثر من ٩٠٪ من معلمات المدارس الأهلية لم يتلقين أية دورات تدريبية طوال مدة خدمتهن في هذا القطاع، وهو أمر متوقع في ظل عدم توافر المجال لتقديم هذه الخدمات التدريبية لمعلمات القطاع الأهلي مثلما يحدث مع معلمات القطاع الحكومي اللاتي تقوم الرئاسة العامة لتعليم البنات وبالتعاون مع مراكز التدريب فيها ومكاتب التوجيه النسائية ومعهد الإدارة العامة والجامعات بإعداد الدورات التدريبية المختلفة في حين لاتتوافر هذه الفرص لمعلمات المدارس الأهلية، مما يعني ضرورة النظر في موضوع «التدريب اثناء الخدمة» لمعلمات القطاعات الأهلية التعليمية كي لايتخلفن عن نظيراتهن في القطاعات الحكومية.

● اتضح من بيانات الدراسة أن ٤١٪ من معلمات المدارس الأهلية يرتفع نصابهن الأسبوعي من الحصص الدراسية إلى ما فوق ٢١ ساعة وقد وصل إلى ٢٦ أو ٣٠ ساعة

أسبوعيا، وهو مايجعل من غير الممكن للمعلمة، وفي ظل الواجبات الإضافية الأخرى من تصحيح وامتحانات ولجان ومناوبات وجمعيات، أن تكون قادرة على العطاء في المجال التدريسي. لذا توصي الدراسة بوضع حد أقصى لعدد الحصص الأسبوعية المعطاة للمعلمة في القطاع الأهلي أسوة بزميلتها في القطاع الحكومي.

● من خلال النتائج المقدمة بالدراسة لم يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الكلي بين معلمات القطاع الحكومي والأهلي، مما يعني تقارب مستويات الأداء، بحيث لم يتضح أن التعليم الأهلي يقدم خدمات تعليمية أفضل كما اعتقد الأهالي. ومن ثم وجب إيجاد وسائل تقويم أكثر دقة لما يحدث في مدارس التعليم الأهلي بزيادة الإشراف على هذا القطاع تربويا وليس إداريا فقط ومحاولة الرفع من كفاءة العاملات فيه.

مقترحات بحثية

● توجه هذه الدراسة إلى جانب غيرها من الأدبيات ذات العلاقة الأنظار إلى مجالات بحث واسعة لما يحدث داخل الفصل الدراسي أومايسمى classroom observation وذلك مثل: مجالات التفاعل مابين المعلمين والتلاميذ، أو توقعات التلاميذ من معلميهم، استخدام طريقة ڤلاندرز لرصد نسبة أحاديث المعلم وأحاديث الطلاب، الوقوف على الطرق الدراسية المتبعة لتوصيل المادة الدراسية، الضبط داخل الفصول الدراسية، المعرفة الفعلية وخاصة في مواد كالرياضيات والعلوم والمحصلة من قبل الطلاب والطالبات ومقارنتها بمستويات معرفية في دول أخرى. وكلها مواضيع كيفية يمكن أن تكشف عن الأداء الكيفي للتعليم في المراحل الدراسية المختلفة.

● توجه الدراسة الأنظار إلى ضرورة إجراء مزيد من الدراسات التطبيقية التي تمكن الأهالي من الوصول إلى معايير علمية تساعدهم على تقويم تعلم أبنائهم داخل كل من مؤسسات التعليم الحكومي والأهلي على السواء.

أداة الدراسة
مقارنة الكفايات التعليمية اللازمة
لمعلمات المرحلة الابتدائية للبنات
في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض

المدرسة حكومية ◯ أهلية ◯

أ - معلومات عامة خاصة بالمعلمة التي تحضرين لها الدرس:

سعودية ◯ غير سعودية ◯

المؤهل الأكاديمي للمعلمة : أقل من الثانوي ◯ ثانوي ◯

جامعي ◯ فوق الجامعي ◯

نوع المؤهل تربوي ◯ غير تربوي ◯

عدد سنوات الخبرة

١ - أقل من سنتين ◯

٢ - من سنتين إلى خمس سنوات ◯

٣ - ٦ سنوات فأكثر ◯

دورات تدريبية تحصلت عليها المعلمة؟

نعم ◯ لا ◯

إذا كانت الإجابة بنعم: العدد ◯

عدد ساعات التدريس الأسبوعية ◯

عدد الطالبات في الفصل الذي تدرسه المعلمة ◯

ب - الكفايات

أولا: كفاية تهيئة وعرض المادة الدراسية	مستوى أداء الكفاية				
	عال جدا	عال	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
١ - تبدأ الدرس بتخليص مناسب للدرس السابق .					
٢ - تقدم وصفا مختصرا لعناصر الدرس الأساسية وأهدافه .					
٣ - تركز عل النقاط الرئيسية في مادة الدرس .					
٤ - تقدم الدرس بشكل يسهل متابعته .					
٥ - تنوع في طرق تدريسها .					
٦ - تستخدم وسائل تعليمية مختلفة لشرح الدرس .					
٧ - تطابق أهداف الدرس من خلال أمثلة واقعية .					
٨ - تتكلم بلغة واضحة ومفهومة .					
٩ - ترتب الحقائق التي تريد أن تشرحها ترتيبا منطقيا .					
١٠ - تكثر من طرح الأمثلة عن المفاهيم بقصد تثبيتها في ذهن الطالبات .					
١١ - تطرح أمثلة لربط المادة الجديدة بالمادة التي تعلمتها الطالبات سابقا .					
١٢ - تتدرج في شرحها للمفاهيم من الأسهل للأصعب .					
١٣ - تنوع في الأنشطة التي تقوم بها بما يتناسب مع طبيعة الدرس .					
ثانيا: كفاية العلاقات الإنسانية					
١٤ - تصغي للطالبات باهتمام عندما يتحدثن معها .					
١٥ - تنظر إليهن مباشرة عندما يتحدثن معها .					
١٦ - تعرف أسماء الطالبات وتناديهن بها .					
١٧ - تستجيب بموضوعية لما تطرحه الطالبات من أفكار .					
١٨ - تتمكن الطالبات من الحديث معها بسهولة خارج الصف .					
١٩ - تستجيب للطالبات عندما يلجأن لها لحل مشكلات الشخصية .					
كفاية تشجيع الطالبات على المشاركة في التفاعل الصفي					
٢٠ - تحاول أن تجعل مادة الدرس مثيرة للطالبات .					
٢١ - تستعمل حركات وتعبيرات وجه تدل على رضا عن استجابة الطالبات .					

ب - الكفــايــات	عال جدا	عال	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
٢٢- تتحرك في أرجاء الغرفة أثناء الشرح .					
٢٣- توجه أسئلة إلى الطالبات دون التركيز على فئة معينة .					
٢٤- تطرح أسئلة لها إجابات مختلفة لتحمل الطالبات عل التفكير .					
٢٥- تبين وجهات النظر المختلفة في المادة الدراسية .					
٢٦- تشجع على طرح الأسئلة والاستفسار .					
٢٧- تحاول إشراك جميع الطالبات في النقاش الصفي .					
٢٨- تستجيب لجميع الأسئلة التي تطرحها الطالبات .					
كفاية إدارة الصف					
٢٩- تعامل الطالبات جميعا باحترام ولا تفضل طالبة على أخرى .					
٣٠- تشخص أسباب سوء سلوك بعض الطالبات .					
٣١- تستخدم أساليب متنوعة لعلاج السلوك المخل لدى بعض الطالبات .					
كفاية التقويم					
٣٢- تعطي الطالبات واجبات لها صلة بالمادة الدراسية .					
٣٣- تصحح الواجبات وتعيدها للطالبات مع التعليق عليها .					
٣٤- تعطي امتحانات في مواعيدها المقررة .					
٣٥- تنوع في صعوبة أسئلة الامتحانات لتناسب مستويات الطالبات .					
٣٦- أسئلة امتحاناتها تدفع الطالبات إلى التفكير .					
٣٧- تعطي وقتا كافيا للإجابة عن أسئلة الامتحانات .					
٣٨- تعيد أوراق الامتحانات بعد تصحيحها وتناقشها مع الطالبات .					
٣٩- تعدل في أساليب تدريسها في ضوء نتائج الامتحانات .					
٤٠- تشجع الطالبات على اكتشاف أخطائهن ليعمل على تصحيحها .					

تابع ب - الكفايات	عال جدا	عال	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
كفاية النمو الأكاديمي والمهني					
٤١- تتقن مادة تخصصها العلمي .					
٤٢- تتابع الجديد في مجال تخصصها .					
٤٣- تظهر حماسا في أداء عملها .					
٤٤- تحرص على الالتزام بالوقت وبمواعيد العمل .					
٤٥- تستفيد من خبرات الأخريات .					
٤٦- تنوع مصادر المعرفة أكثر مما يحويه الكتاب المدرسي .					
٤٧- تستفيد من معلوماتها الثقافية والاجتماعية العامة في مجال التدريس .					

المراجـــــع

[١] المملكة العربية السعودية، وزارة التخطيط . *خطة التنمية السادسة* ١٩٩٥م - ٢٠٠٠ .

[٢] مقابلة، نصر يوسف . «دراسة استطلاعية في فعالية الكفايات التعليمية ومصادرها عند معلمي المرحلة الثانوية في مدينتي أربد وجرش بالأردن . » *المجلة التربوية*، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٥، ع ١٩ (١٩٨٩م)، ٢١٩-٢٥٢ .

[٣] حمدان، محمد زياد . *قياس كفاية التدريس طرقه ووسائله الحديثة* . سلسلة التربية الحديثة [١٤] . الرياض : الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٩٨٤م .

[٤] عبدالمنعم، عبدالله . « بناء مقياس الاتجاهات نحو توظيف الكفايات الأساسية في التدريس . » *دراسات تربوية*، ٨، ع ٤٧(١٩٩٢م)، ١٥٠-١٨٢ .

[٥] Carr, David. "Questions of Competence." *British Journal of Educational Studies,* 41, No. 3 (Sept. 1993), 253-71.

[٦] النهار، تيسير، ومحمد الربابعة . «كفاية المعلم في المدارس الأردنية وعلاقتها بجنسة ومؤهله وخبرته والمرحلة التي يدرس فيها . » *مؤته للبحوث والدراسات*، الأردن، ٧، ع ٣ (١٩٩٢م)، ٤١-٦٧ .

[٧] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف . «تطور التعليم في المملكة العربية السعودية . » مقدم إلى مؤتمر التربية الدولي، الدوره ٤٣ ، جنيف، من ١٤ - ١٩ سبتمبر ١٩٩٣م .

[٨] عبدالجواد، نور الدين، ومصطفى متولي . *التعليم الأولي ومسيرة التعليم في المملكة العربية السعودية . نموذج مدارس الرياض للبنين والبنات* . مراجعة إبراهيم العواجي . الرياض : مطابع دار الهلال، ١٩٩٦م .

[٩] البكر، فوزية. «دراسة مسحية للاتجاهات الوالدية نحو إلحاق الفتيات بالمدارس الابتدائية الأهلية للبنات بمدينة الرياض.» *رسالة الخليج العربي*، ١٦، ع ٥٦ (١٩٩٥م)، ١٥-٤٨.

[١٠] اللقاني، أحمد حسين وآخرون. «تدريس المواد الاجتماعية، [ج]٢.»، في: الحارثي، عبدالله رده محمد. «فاعلية المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف التعليمية.» رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٩٣م.

[١١] البكر، فوزية. *المرأة السعودية والتعليم: دراسة تاريخية تحليلية لتعليم المرأة في المملكة العربية السعودية*. ط٢. القاهرة: الإعلامية للنشر، ١٩٩٧م.

[١٢] عفاش، يحيى. «الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلمون والمعلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة كما يراها المختصون بهذه البرامج في الأردن.» *المجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١، ع١ (١٩٩١م)، ٦٨-٩٧.

[١٣] حسن، جامع وآخرون: «الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية.» *المجلة التربوية*. جامعة الكويت، ع٢ (١٩٨٤م)، ٦٢-٧٨.

[١٤] سرور، راضي. «الكفايات التدريسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالرياض.» *دراسات تربوية*، ٨، ع ٥٣ (١٩٩٣م)، ٨١-١١٢.

[١٥] الباقر، نصره رضا حسن. «كفايات معلم الرياضيات الخاصة بتنفيذ الدرس ومدى توافرها في معلمات المرحلة الابتدائية القطريات.» *دراسات تربوية*، ٨، ع٥٢(١٩٩٣م)، ٩٥ - ١٦٥.

[١٦] النجادي، عبدالعزيز بن راشد. «كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة.» *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، ١٠، ع ٣٩ (١٩٩٦م)، ١١١-١٤١.

[١٧] رجب، مصطفى. «مستوى الكفاية المهنية للمعلم في الاختبارات التربوية: دراسة مسحية على معلمي التعليم الابتدائي بدولة البحرين.» *مجلة جامعة دمشق*، ٤، ع ١٦ (١٩٨٨م)، ٧٧-١٧٩.

[١٨] غزاوي، محمد ذيبان، وحسين حمدي الطوبجي. «الكفايات المدرسية في وسائل الاتصال التعليمية.» *مؤتة للبحوث والدراسات*، ٦، ع١ (١٩٩١م)، ١١-٦٥.

[١٩] شعير، ابراهيم محمد محمد. «الكفايات التربوية اللازمة لمعلم العلوم بمدارس النور.» *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ١٦ (مايو ١٩٩٠م)، ٣-٤٣.

[٢٠] الحارثي، عبدالله رده محمد. «فاعلية المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف التعليمية.» رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٩٣م.

[٢١] Midgley, C., H. Feldafe, and J. Eccles. "Change in Teacher Efficacy and Students Self and Task Related Beliefs in Mathematics During the Transition to Junior High School." *Journal of Educational Psychology*, 81, No. 2 (1989), 242-58.

[٢٢] Rech, Janic, Judy Kay Hatzell, and Larry Stephens. "Comparisons of Mathematical Competencies and Attiudes of Elementary Education Majors with Established Norms of a General College Population." *School Science and Mathmatics*, 93, No. 3 March, (1993), 141-44.

[٢٣] سلامة، كايد، وشفيق فلاح علاونة. «خصائص المعلم الناجح كما يراها المشرفون والمديرون والمعلمون والطلبة.» *دراسات تربوية*، ٧، ع ٤٣ (١٩٩٢م).

[٢٤] أغا، كاظم ولي. «السمات الشخصية اللازمة للتدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا.» *شؤون اجتماعية*، ٦، ع ٢٣ (١٩٨٩م)، ١٥٧-١٦٢.

[٢٥] عقلان، عواطف أحمد سعيد. «المشكلات المواجهة لمعلمات مدارس الحرس الوطني الابتدائية وعلاقتها باتجاهاتهن نحو مهنة التربية والتعليم: دراسة ميدانية.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٩٥م.

[٢٦] إسلام، عزمي. «منهج علمي واحد أم مناهج متعددة في العلوم الإنسانية.» في: *مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية: الحلقة المدرسية الأولى لكلية الآداب، جامعة الكويت [٨٦-١٩٨٧م]*. تحرير جابر عصفور. الكويت: مكتبة دار المعرض، ١٩٨٨م.

[٢٧] مرسي، محمد منير. *البحث التربوي وكيف نفهمه*. الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٨٧م.

[٢٨] الزوبعي، عبدالجليل. «مناهج البحث التربوي.» في *محاضرات في البحث التربوي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٢م.

[٢٩] عبدالحميد، بثينة. «تقويم نظام معاهد المعلمات.» *المؤتمر الأول لإعداد المعلمة في المملكة العربية السعودية ٨-٣ صفر ١٣٩٤هـ*، *كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز*. مكة المكرمة، ١٩٧٤م.

[٣٠] *التوثيق التربوي*. «تأثير حجم الفصل علي تعليم الطفل.» ١٢، ع ٢٠ (١٩٨١م)، ٥٩-٦٦.

[٣١] الخطيب، محمد بن شحات. *القدوة وأثرها في التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٧م.

A Comparison of Educational Competencies Needed by Elementary Teachers in Both Government and Private Girls Schools in Riyadh

Fawziyya Bakr al-Bakr

Assistant Professor, Dept. of Education, College of Education,

King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The study aims to identify the differences in teacher performance in both government and private primary girls schools. Forty - seven educational competencies were tested and classified under six axes as follows: preparing and presenting school subjects, human relations, encouraging students for classroom participation, classroom management evaluation, and teacher's academic and professional growth.

303 government primary teachers and 167 private school teachers, who were randomly selected, were included in the study. The sample represents 4.4% of all female teachers at the primary level in Riyadh. Except for human relations and classroom management, results indicate that no sufficient statistical differences were found either as a whole or according to axis. However, no differences were observed in performance in any of the forty - seven educational competencies which were examined in the study between teachers in government or private schools.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٥٩-٢٩٦ (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).

دراسة مقارنة لبعض طرق تحيز بنود الاختبار

عبدالله بن علي القاطعي

أستاذ مشارك، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يعتبر مفهوم تحيز الاختبارات من المفاهيم الحديثة نسبيا، حيث ارتبط وجوده الفعلي بتفسير درجة الاختبارات والجدل حول صلاحيتها لبعض الفئات التي يُعتقد بأن الاختبار غير عادل نحوها. وقد استحدثت عدة طرق لقياس التحيز، وأجريت بعض الدراسات المقارنة لمعرفة مدى فعالية تلك الطرق في كشف التحيز. إلا أن بعض الطرق الحديثة نسبيا (طرق أنغوف المعدلة، وطريقة كميلي كاي تربيع) لم يتم التأكد من فعاليتها واتخاذ قرار بشأنها. لذا فإن الدراسة الحالية هدفت إلى مقارنة أهم طرق تحيز بنود الاختبار، وإلى مقارنة تعديل اقترحه الباحث على طريقة معامل التمييز ببقية الطرق.

وقد استخدمت بيانات عينة الصدق والثبات لاختبار المعلومات من اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (الصورة السعودية) لهذه المقارنة، حيث تم التقصي عن فعالية طرق السمات الكامنة (نموذج المَعْلم الواحد، و نموذج الثلاثة معالم)، وطرق الصعوبة، وطرق مربع كاي، طرق معامل التمييز مقارنة بنموذج المَعْلمين في القدرة على التعرف على تحيز بنود الاختبار.

وقد أظهرت النتائج أن طرق السمات الكامنة هي أفضل الطرق لدراسة التحيز، إلا أن بعض الصعوبات العملية تجعل استخدامها في الأحوال العادية غير ممكن. وكان البديل العملي لهذه الطرق هو كميلي كاي تربيع، يليه منتل-هنزل كاي تربيع، ثم طريقة أنغوف المعدلة. كذلك أظهرت طريقة معامل التمييز المعدلة نتائج مشجعة، بيد أن حداثة هذه الطريقة تجعل الاعتماد عليها في الوقت الحاضر غير مستحبا، وقد نُصح بإجراء مزيد من التقصي عن هذه الطريقة.

مقدمة

يعتبر مفهوم التحيز bias في الاختبار من المفاهيم الحديثة نسبيا إذا ما قُورن ببقية المفاهيم المتعلقة بالاختبارات النفسية و التربوية ، إذ أن بدايته الحقيقية لم تكن قبل العقد الثامن من القرن الحالي . ويعود التحيز في نظر الباحثين في هذا المجال إلى " تفضيل مجموعة دون أخرى ليس بناء على الخصائص التي تقيسها أو يفترض أن يقيسها الاختبار ، وإنما بناء على جوانب ليست ذات علاقة بالسمة المقاسة " [١ ، ص٣٧٤] .

ونظرا لكون دراسة تحيز الاختبار لم تعد مطلبا ثانويا ، بل تعد ضرورة لكل الاختبارات النفسية [٢ ؛ ٣]، فإنه تم استحداث عدة طرق إحصائية لدراسة تحيز بنود الاختبارات النفسية و التربوية. بيد أن هذه الطرق تختلف من حيث الثراء الإحصائي لمعادلاتها ومن حيث سهولة الاستخدام وقلة العناء [٤] .ومن أهم هذه الطرق طريقة أنغوف- فورد المعتمدة على صعوبة البنود Transformed Item Difficulty ، وطريقة تمييز البنود ، وطرق مربع كاي ، وطرق الدلالة الفارقة للبند Differential Item Function (DIF) ونظرا لعدم توافر مادة علمية عن هذه الطرق باللغة العربية ، فإنه سيتم استعراض كل طريقة من الطرق السابقة لمعرفة كيفية تحديدها لمعنى التحيز ، ولإثراء المكتبة العربية في هذا المجال.

طريقة الصعوبة المحولة للبند Transformed Item Difficulty Method

يعرف أصحاب هذه الطريقة البند المتحيز على أنه ذلك البند الذي يبدو أنه أكثر صعوبة لمجموعة دون أخرى حين يُقارن ببقية بنود الاختبار [٥] .لذا فإن اختلاف صعوبة البند من فئة لأخرى تعد مقياسا لتحيز البند .ويتم حساب تحيز البند بهذه الطريقة وفقا للخطوات التالية :

١ - حساب صعوبة البند لكل مجموعة على حدة في كل بند من بنود الاختبار .

٢- الحصول على قيمة " ز " (الدرجة المعيارية) المقابلة لحاصل طرح قيمة الصعوبة لكل فئة من واحد (١-ص) .

٣- تحويل قيمة "ز" إلى قيمة دلتا Delta value من خلال المعادلة المعروفة($\Delta = 4Z + 13$).

٤- من خلال استخدام مفهوم المحاور السينية والصادية ، يتم رسم قيم دلتا للمجموعتين بحيث تمثل كل نقطة في الرسم قيمة دلتا للمجموعتين على السؤال الواحد. (أي أن النقطة عبارة عن المنطقة التي يتقاطع فيها الخط الممتد من المحور السيني والخط الممتد من المحور الصادي).

٥ - يتم استحداث خط لتمثيل البيانات (كخط معامل الانحدار) بحيث يعتبر هذا الخط بمثابة المعيار لتحديد تحيز البند .فبقدر بُعد البند أو قربه من هذا الخط يتم الحكم على تحيزه من عدمه .ويمكن تحديد هذا من خلال المعادلة التالية:

$$d_j = \frac{aX_i - Y_i + B}{\sqrt{A^2} + 1} \qquad (١)$$

حيث:

d_i = درجة تحيز البند

$$a = \frac{\left(S_y^2 - S_x^2\right) + \sqrt{\left(S_y^2 - S_x^2\right) + Y4R_{xy}^2 S_x^2 S_y^2}}{2R_{xy} S_x S_y}$$

$$b = \bar{y} - a\bar{x}$$

ويعبر X وY عن قيم دلتا للمجموعتين S_y^2 وS_x^2 عن تباين المجموعتين ؛ أما R_{xy} فهو معامل الارتباط بين قيم المجموعتين .

الطريقة المعدلة لصعوبة البند المحولة Modified Item Difficulty Method

نظرا لاعتماد طريقة أنغوف-فورد على صعوبة البند فقط فقد اقترح أنغوف بعض التعديل على هذه الطريقة [٦]، إلا أن هذا التعديل لم يكن أفضل من الطريقة الأساسية [٧]، لذا فقد اقترح Shepard و آخرون [٧] تعديلا على هذه الطريقة يقوم على أساس اختزال معامل التمييز من قيم دلتا وذلك على النحو التالي :

١- استخدام معدلة الانحدار لحساب القيم المتنبأ بها لدلتا عن طريق قيم الارتباط الثنائي الحقيقي point-biserial correlation للبنود (للمجموعتين معا) .

٢- حساب البواقي residuals عن طريق طرح القيمة الفعلية لدلتا من القيمة المتنبأ بها .

٣- حساب قيمة التحيز - المشار إليها في الفقرة الخامسة من الطريقة الأساسية - من خلال استخدام قيم البواقي بدلا من قيم دلتا الأساسية .

طريقة معامل التمييز Item Discrimination Method

استخدم Green و Draper [٨] طريقة معامل الارتباط الثنائي الحقيقيpoint biserial بين درجة البند والدرجة الكلية لتقويم تحيز البند. وقد بُنيت هذه الطريقة على افتراض أن قدرة البند على التمييز بين ذوي الدرجات العالية والمنخفضة في الاختبار ينبغي أن تكون متماثلة لدى المجموعات المختلفة .ولحساب تحيز البند فإنه ينبغي اتباع الخطوات التالية :

١- حساب معامل الارتباط الثنائي الحقيقي للبند لكل مجموعة .

٢- تصنيف قيمة معامل الارتباط الثنائي الحقيقي - بناء على قيمة الوسيط - إلى تمييز جيد و تمييز غير جيد .

٣- يُعد البند متحيزا حين يكون ضمن البنود ذات التمييز الجيد لمجموعة و ضمن البنود ذات التمييز غير الجيد للمجموعة الأخرى .

٤- تحسب نسبة البنود المتحيزة من خلال قسمة عدد البنود المتحيزة على نصف عدد أسئلة الاختبار [٦ ، ص١٠٩] .

وللحصول على قيمة متصلة للتحيز في هذه الطريقة فقد استخدمت الفروق المطلقة لحساب معامل الارتباط الثنائي الحقيقي للمجموعتين لكل بند [٩] ؛ لذا فإنه كلما زادت الفروق المطلقة بين القيمتين كان البند متحيزا .

طريقة كميلي كاي تربيع Camilli Chi-square Method

نظرا لأن شانمن كاي تربيع [١٠] يعتمد على الإجابات الصحيحة فقط ، ونظرا للعيوب المنطقية لمثل هذه الطريقة ، فقد دعا Camilli إلى استخدام كاي تربيع المعتاد Full Chi-square ، والذي يتم حسابه بناء على الإجابات الصحيحة والخاطئة معا. ويُعرَّف عدم التحيز حسب هذه الطريقة على أنه " تساوي نسبة الإجابات الصحيحة للمجموعتين في البند عندما تتساوى درجاتهم في الاختبار الذي يحتوي ذلك البند " [١١، ص ١٤٥]. وتقوم هذه الطريقة على افتراض أن الاختبار ثابت وصادق ومتجانس. ويحسب التحيز بهذه الطريقة من خلال خطوتين هما :

١ -تحديد فئات القدرة على درجات الاختبار ، وذلك بتقسيم درجات الاختبار إلى فئات .بيد أنه ينبغي عند تحديد الفئات مراعات الأمور التالية :

أ - أن لا تكون نسبة الإجابة الصحيحة في كل فئة ١،٠٠ .

ب- أن يكون في كل خلية على الأقل "١٠" إلى "٢٠" استجابة .

جـ- أن لا يقل الحد الأدنى للتكرار المتوقع في كل خلية عن ٥٪.

٢ - حساب قيمة كاي تربيع لكل فئة قدرة وجمعها لكل بند ثم اختبار دلالة الفروق [١١ ، ص ١٤٥]، ولمزيد من الإيضاح يمكن الرجوع إلى القاطعي [١] .

طريقة منتل-هنزل كاي تربيع Mantel-Haenzel Chi-square

يقارن منتل-هنزل كاي تربيع أداء مجموعة الأكثرية بأداء الأقلية على البند reference and focal groups في مستويات القدرة المختلفة [١٢]. وحين يكون البند غير متحيز فإن أداء المجموعتين سيكون متماثلا في ذلك البند .ويوضح شكل رقم ١ التصميم الإحصائي لمنتل- هنزل كاي تربيع لمستوى قدرة معين. إذ نجد أن A_j تمثل عدد أفراد مجموعة الأكثرية الذين أجابوا عن البند إجابة صحيحة في مستوى القدرة j، بينما تمثل B_j عدد أفراد مجموعة الأكثرية الذين أجابوا عن البند إجابة خاطئة في نفس مستوى القدرة j، وأن N_{Rj} هي حاصل جمع A_j و B_j. أما C_j و D_j ، فتعبران عن عدد من أجابوا إجابة صحيحة (C_j) ؛ وخاطئة (D_j) لمجموعة الأقلية ، وتمثل N_{Fj} حاصل جمع C_j و D_j. كذلك فإن N_{lj} و N_{oj} تمثل عدد من أجابوا عن البند صح أو خطأ ، على التوالي، في مستوى القدرة j .أما N_j فهي عبارة عن مجموع عدد المجموعتين .لذا فإنه سيكون عدد الجداول المماثلة لشكل رقم ١ مساويا لعدد مستويات القدرة .

شكل رقم ١. التصميم الإحصائي لمنتل- هنزل كاي تربيع لمستوى قدرة معين.

المجموع	الدرجة على البند		مجموعة
	0	1	
N_{Rj}	A_j B_j		R الأكثرية
N_{Fj}	C_j D_j		F الأقلية
N_j	N_{oj}	A_{lj}	المجموع

ويتم حساب ألفا لهذا الأسلوب من خلال المعادلة التالية :

$$\overline{\alpha} = \frac{\Sigma a_j d_j n_j}{\Sigma b_j c_j n_j} \quad (٢)$$

ويمكن أن تكون قيمة ألفا بين صفر و ∞ ، وسيكون البند غير متحيز عندما تكون قيمة ألفا واحدا [١٣] .ونظرا لعدم واقعية ألفا فقد اقترح Mantel و Haenzel مربع كاي لاختبار ما إذا كان ألفا الفعلي observed يختلف عن "١ ." و يتم حسابه من خلال المعادلة التالية :

$$X = \frac{\left(\left|\Sigma a_j \Sigma E(A_j)\right| - .5\right)^2}{\Sigma VAR(a_j)} \quad (٣)$$

ويتم الجمع هنا (Σ) لكل مستويات القدرة أما $E(A_j)$ هي القيمة لـ A_j ، و $VAR(A_j)$ هي تباين A_j . ويمكن الحصول على القيمة المتوقعة و التباين بالمعادلات التالية :

$$E(a_j) = (N_{Rj})(N_{lj}) / N_j$$

$$VAR(a_j) = \frac{N_{Rj} N_{Fj} N_{lj} N_{oj}}{N_j^2 (N_j - 1)} \quad (٤)$$

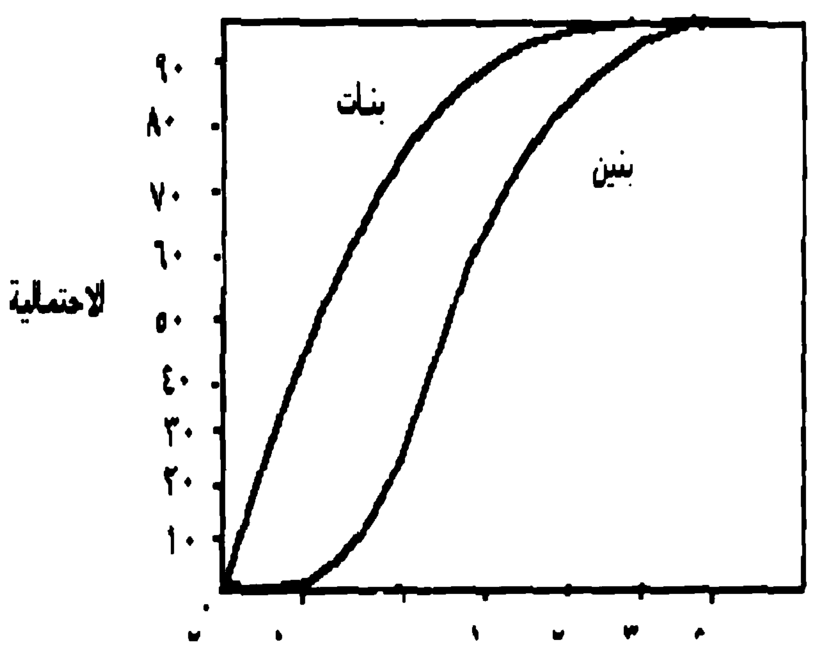
لذا فإن مربع كاي الموضح في المعادلة رقم (٣) يستخدم لاختبار مدى اختلاف قيمة ألفا الفعلي عن "١." وتكون درجة الحرية لمربع كاي "١" [١٤ ، ص ص٢-٣].

طريقة السمات الكامنة Item Characteristic Curve Method

تقوم هذه الطريقة على التحري عن العلاقة بين قدرة الأشخاص واحتمالية الإجابة عن البند إجابة صحيحة .وتُمثل هذه العلاقة بأنواع من المنحنيات منها ما يُعرف بـ .normal ogive curve

وهناك نماذج رياضية استحدثت للتعبير عن تلك العلاقة و تعتمد على معلم parameter واحد - هو الصعوبة - Rasch Model ، أو معْلمين - هما الصعوبة والتمييز- أو ثلاثة معالِم - هي الصعوبة و التمييز و التخمين .Birnbaum Model

بناء على هـذه الطريقة "يكـون البنـد غير متحيز عندمـا تكـون احتمالية الإجابة الصحيحة متماثلة للأشخاص المتساوية قدراتهم حتى وإن كانوا من مجموعات مختلفة [١٥ ، ص٢٢٣] .ويمكن توضيح ذلك من خلال شكل رقم ٢.



شكل رقم ٢. رسم توضيحي لبند متحيز. (فمثلا نجد أن احتمالية الإجابة الصحيحة لمستوى القدرة (أ) لكل من البنين والبنات مختلفة.

ويمكن حساب لورد كاي تربيع [١٦] من خلال المعادلة التالية لنموذج راوش Rasch Model-1PM.

$$X^2 = \frac{(b_1 - b_2)^2}{VAR(b_1) + VAR(b_2)} \quad (٥)$$

وهنا b_j و b_2 معْلمي الصعوبة للمجموعة الأولى و الثانية ، و $VAR(b_1)$ و $VAR(b_2)$ تباين معْلمي الصعوبة الأول والثاني على التوالي .

أما حساب لورد كاي تربيع لنموذج المعلْمين 2PM ، فيتم من خلال المعادلة التالية :

$$X^2 = \left(\underline{\zeta_1} - \underline{\zeta_2}\right)' \Sigma^{-1} \left(\underline{\zeta_1} - \underline{\zeta_2}\right)' \qquad (٦)$$

حيث إن $\underline{\zeta_1} = (a_1 b_1)'$ ؛ $\underline{\zeta_2} = (a_2 b_2)'$ ؛ و $\underline{\Sigma}$ عبارة عن مصفوفة للتشتت مكونة من٢×٢ وبالصيغة التالية $\underline{\Sigma} = \underline{\Sigma_1} + \underline{\Sigma_2}$ ، حيث إن $\underline{\Sigma_1}$ و $\underline{\Sigma_2}$ عبارة عن مصفوفة "التباين-التباين المشترك " للمجموعتين. فمثلا نجد أن هذه المصفوفة للمجموعة الأولى تكون بالشكل التالي :

$$\underline{\Sigma_1} = \begin{pmatrix} var(a_1) & cov(a_1, b_1) \\ cov(a_1, b_1) & var(b_1) \end{pmatrix} \qquad (٧)$$

حيث إن a_1 و b_1 هما معْلما الصعوبة والتمييز للمجموعة الأولى على التوالي.

أما اختباري المساحة ، فيمكن الرجوع إليهما في Raju [١٧ ؛١٨]، نظرا لكثرة المعدلات وسعيا وراء التبسيط .

طريقة معامل التمييز المعدلة

تعتمد طريقة Green و Draper في قياس التحيز على كون معامل التمييز في النصف الأعلى لمجموعة وفي النصف الأدنى للمجموعة الأخرى .كما تعتمد مقارنة هذه الطريقة ببقية الطرق على الفروق المطلقة لمعامل التمييز لمجموعتي المقارنة [٤ ؛ ٧] .وعلى الرغم من أن البند قد يكون في النصف الأعلى للمجموعتين، ويكون هناك فروق كبيرة بين المعاملين (كأن يكون معامل تمييز البند للمجموعة الأولى ٠,٩٥ ، وللمجموعة الثانية ٠,٦٠) ، لذا فإن التعريف السابق لمفهوم التحيز قد لا يكون حساسا لمثل هذه الفروق مما يحد من قدرته على اكتشاف التحيز في مثل هذه البنود .لذا فإنه ليس بغريب أن تكون هذه الطريقة من أقل الطرق فعالية في دراسات التحيز (سيرد ذكرها) .وتلافيا لمثل هذا

الضعف ، فإنه تم استحداث طريقة جديدة لقياس التحيز بناء على معامل التمييز تمثلت خطواتها في ما يلي :

١- يتم حساب معامل التمييز بالطرق الإحصائية المعروفة point-biserial لكل مجموعة على حدة (مثلا للبنين على حدة وللبنات على حدة) .

٢- تحول معاملات التمييز لكل مجموعة من المجموعات إلى مقابلاتها من الدرجة المعيارية بالطريقة المتعارف عليها إحصائيا (Z-transformation) .

٣- تختبر دلالة الفروق للدرجات المعيارية من خلال المعادلة التالية :

$$Z = \frac{Z_{r_1} - Z_{r_2}}{\sqrt{\frac{1}{n_1 - 3} + \frac{1}{n_2 - 3}}} \quad (٨)$$

حيث Z_{r_1} هو قيمة الدرجة المعيارية لمعامل تميز المجموعة الأولى على البند ، هو قيمة الدرجة المعيارية لمعامل تمييز المجموعة الثانية على البند ، و n_1 عدد المجموعة الأولى و n_2 عدد المجموعة الثانية .

٣- تختبر دلالة الفروق و ذلك بالرجوع إلى جدول توزيع المنحنى الاعتدالي ومقارنة قيمة Z بالقيمة الجدولية المقابلة لمستوى الدلالة الذي يحدده الباحث .فمثلا نجد أن البند سيكون متحيزا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ حين تكون قيمة Z مساوية أو أكثر من ١,٩٦ درجه معيارية .ونظرا لأن قيمة (Z) غير مستقلة عن حجم العينة ، فإنه يُنصح باستخدام مستوى دلالة منخفض جدا خصوصا عندما يكون حجم العينة كبيرا .

٤- تستخدم قيمة (Z) المستخرجة للبنود كأساس لحساب معامل الارتباط الرتبي Spearman rank order correlation بين هذه الطريقة وطرق التحيز الأخرى .

٥- تحسب نسبة الاتفاق بناء على عدد البنود المتحيزة حسب ما ورد في الفقرة "٣." لذا فإن البند يعتبر غير متحيز-في هذه الطريقة- عندما لا يكون الاختلاف بين معامل تمييز المجموعة الأولى ومعامل تمييز المجموعة الثانية دالا إحصائيا .

هدف الدراسة

خصت جميع الدراسات المقارنة لطرق تحيز البنود طرق الوظيفة الفارقة للبند - Differential Item Function - DIF-1 , DIF-2 , DIF-3 ، وأنغوف، ومعامل التمييز، وكاي تربيع سواء كانت مجتمعة أو متفرقة بالمقارنة، لذا فإن طريقة منتل-هنزل، والتعديل الذي طرأ على طريقة أنغوف، لم يتم مقارنتها - حسب علم الباحث - ببقية الطرق .لذا نجد أن Raju وآخرين [١٤] يقولون إنه " على الرغم من أن الأساس النظري لطريقة منتل-هنزل يعد قويا، إلا أن إمكانية استخدامه لتقدير تحيز البنود أو لتحديد الأداء الفارق للبند DIF يحتاج إلى مزيد من التحقق الامبريقي " [١٤، ص٤].

كذلك اعتمدت مقارنة معامل التمييز بالطرق الأخرى على مفهوم متعارض مع تعريف هذه الطريقة للتحيز .فبيانات المقارنة لهذه الطريقة تعتمد على الفروق المطلقة بين معاملات التمييز للفئات المقارنة [٩]، في حين عرف البند المتحيز بأنه ذلك البند الذي يكون معامل تمييزه في النصف الأعلى لإحدى المجموعات وفي النصف الأدنى للمجموعة الأخرى .لذا فإنه عندما تكون الفروق كبيرة بين معاملي التمييز للفئتين حتى لو كان المعاملان في النصف الأعلى للمجموعتين، فسوف ينظر إلى البند على أنه متحيز في الدراسات المقارنة وعلى أنه غير متحيز بموجب التعريف .ويؤكد هذا التصور ضعف نسبة الاتفاق مع الطرق الأخرى، كما سنرى .

لكل ماسبق، فإن الدراسة الحالية تهدف إلى مقارنة طرق تحيز البنود الأكثر شهرة مضافا إليها طريقة منتل - هنزل وتعديل Shepard وآخرين [٧] لطريقة أنغوف،

والتعديل المقترح في هذه الدراسة لطريقة معامل التمييز، وعليه فإن البحث الحالي يحاول الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما مدى العلاقة بين نموذج المعلمين DIF-2 وكل طريقة من طرق تحيز البنود الأخرى ؟

٢-ما مدى علاقة بقية الطرق الأخرى ببعضها البعض ؟

٣- ما مدى الاتفاق بين نموذج المعلمين DIF-2 وكل طريقة من طرق تحيز البنود الأخرى ؟

٤- ما مدى الاتفاق بين طريقة منتل-هنزل وبقية الطرق الأخرى ؟

٥-ما مدى الاتفاق بين طريقة أنغوف المعدلة وبقية الطرق الأخرى ؟

٦-ما مدى الاتفاق بين طريقة معامل التمييز وبقية الطرق الأخرى ؟

مقارنة طرق تحيز بنود الاختبار

تركز دراسات المقارنة بين الطرق المختلفة على علاقة الطرق ببعضها، ومدى الاتفاق بينها في التعرف على التحيز .ونظرا لأن دراسة التحيز تعد من المواضيع الحديثة نسبيا، وكذلك الطرق المستخدمة لقياسه، فإن الدراسات المقارنة في هذا الجانب تعد قليلة نسبيا، إلا أن الاستعراض الحالي سيتم للدراسات التمثلية simulated studies أولا، ثم للدراسات الإمبريقية empirical studies ثانيا .

الدراسات التمثلية Simulated studies

تستخدم الدراسات التمثلية طريق منتكارلو Monte Carlo procedure لاستحداث البيانات إذ يمكن أن تحدد طبيعة ودرجة التحيز في البيانات مسبقا .لذا فإن هذه الطريقة يمكن أن تقوم ليس مجرد الاتفاق بين الطرق، بل التحيز الوهمي الذي يتراءى لكل طريقة من الطريق [١٩] .

درس Rudner وآخرون [١٥] طريقة أنغوف، وكاي تربيع بمستويات مختلفة من القدرة، ونموذج راوش DIF-1 ، وطريقة الثلاثة معالم DIF-3 . وقد تم استحداث عدد مختلف من مستويات التحيز في الصعوبة والتمييز (أربعة في كل منها)، وعدد مختلف من البنود (٢٠ ، ٤٠ ، ٦٠ ، ٨٠ بندا) .وأوجدت العلاقة بين التحيز المستحدث و التحيز المكتشف لبنود الاختبار بالطرق المختلفة، فكان نموذج الثلاثة معالم DIF-3 أعلاها قيمة ٠,٧٩ ، يليه مربع كاي ٠,٧٢ ، ثم طريقة أنغوف ٠,٦٧ ، فنموذج راوش DIF-1 ٠,٥٥ .

كما كان معامل الارتباط بين التحيز المستحدث في صعوبة البند وكل من طريقة أنغوف ومربع كاي ٠,٨٧ و ٠,٨٤ على التوالي، وتعدان أفضل من نموذج راوش .أما عندما كان التحيز في تمييز البند، فقد كان مربع كاي أفضل الطرق ٠,٨١ ،بعد طريقة الثلاثة معالم، يليه نموذج راوش ٠,٧١ .بيد أن طريقة أنغوف تعد أقل الطرق حساسية للتحيز الناتج عن تمييز البند، إذ كانت قيمة معامل الارتباط ٠,٤٧ .

وقد خلص Rudner وآخرون إلى القول إن طريقة الثلاثة معالم DIF-3 ومربع كاي (ذو خمسة مستويات للقدرة) وطريقة أنغوف تعد طرقا جيدة لدراسة التحيز، بيد أن طريقة الثلاثة معالم تعتمد على دقة تقدير المعالم، في حين أن مربع كاي يعتمد على عدد مستويات القدرة .أما طريقة أنغوف، فليست حساسة للتحيز الناتج عن تمييز البند [١٩ ، ص١٦٣] .

أما Merz و Grossen [٢٠]، فقد درسا العلاقة بين التحيز المستحدث في مستويين للصعوبة (٦٠٪ ، ٨٠٪) والتحيز المكتشف بكل طريقة من طرق التحيز التالية :نموذج الثلاثة معالم، ونموذج راوش، وكاي تربيع ، ومعامل التمييز، وأنغوف .وقد أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط تراوحت بن ٠,٠٧ و ٠,٩٨ و أن طريقة أنغوف كانت أفضل الطرق (تراوحت معاملات ارتباطها بين ٠,٩٥ و ٠,٩٨)، يليها مربع كاي، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٧٥ و ٠,٩١ ؛ أما طريقة التمييز، فلم تكن ذات فعالية جيدة .

من خلال الاستعراض السابق اتضح أن طريقة الثلاثة معالم قد أظهرت فعالية أكثر من بقية الطرق .إلا أن هذه الطريقة هي نفسها التي استخدمت لاستحداث التحيز في المقام الأول، لذا فإنة من المتوقع أن لا تكون فعالية بقية الطرق مماثلة لفعالية طريقة الثلاثة

معالم .بل إن Burrill اعتبر أنه "حين نظن أننا قد استنتجنا الطريقة المثلى لدراسة التحيز من خلال الدراسات التمثلية نوعا من التفكير الأجوف" [١٩ ، ص١٦٦] نظرا لأننا نستحدث البيانات و نحتكم إلى طريقة واحدة هي طريقة الثلاثة معالم .

الدراسات الإمبريقية Empirical studies

قارن Nugester [٢١] طريقة أنغوف وشانمن كاي تربيع وطريقة فشباين لمعرفة مدى تحيز اختبار فلوردا المحلي للصف التاسع للجنس .و تراوحت معاملات الارتباط الرتبية بين ٠,٦٥ و ٠,٧٧ للأسئلة المتعلقة باللغة ، وبين ٠,٨٧ و ٠,٩٨ لأسئلة الرياضيات. وأوضح أن نتائج الطرق الثلاث تكاد تكون متماثلة .

كذلك قارنت Instasuwan [٢٢] طريقة شانمن كاي تربيع المعدل ونماذج المعلم الواحد و الثلاثة معالم على بيانات عينات أمريكية و إنجليزية ونيوزيلاندية مستقاة من اختبار فهم المقروء التابع للجمعية العالمية لتقويم التحصيل .وقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٥١ و ٠,٩٨ ، وقد كان أعلى معاملات الارتباط بين طريقة المعلم الواحد ومربع كاي ٠,٩٨ ، يليه معامل الارتباط بين طريقة الثلاثة معالم ومربع كاي ٠,٥٧ ، ثم بين طريقتي المعلم الواحد و الثلاثة معالم ٠,٥١ .وقد خلصت إلى القول إن وجود تقارب بين هذه الطرق الثلاث يعزز إمكانية استخدام مربع كاي أو راوش حين تكون العينات صغيرة ،بيد أن هناك اختلافا بين هاتين الطريقتين وطريقة الثلاثة معالم، مما يعني أن لديها حساسية نحو بعض الفروق التي قد تكون مختلفة عن تلك التي تكتشفها طريقة الثلاثة معالم [٢٢ ، ص٩٥] .

أما Ironson و Subkoviak [٤]، فقد قارنا نموذج الثلاثة معالم، وطريقة أنغوف ومعامل التمييز ومربع كاي لدراسة تحيز عينة من البيض والسود في بطارية الدراسة الطولية الوطنية .وعلى الرغم من أن معاملات الارتباط منخفضة بشكل عام بين الطرق المختلفة عندما لايؤخذ اتجاه التحيز في الحسبان (unsigned)، إلا أن أعلى معاملات الارتباط كانت بين مربع كاي وطريقة الثلاثة معالم ٠,٤٩ ، يليها الارتباط بين طريقتي

مربع كاي وأنغوف ٠,٣٧ .أما عندما يوضح لصالح أية فئة كان التحيز signed ، فإن معاملات الارتباط ارتفعت قيمتها بشكل عام ، فكان معامل الارتباط بين مربع كاي وطريقة أنغوف ٠,٦٣ ، وبين كاي تربيع وطريقة الثلاثة معالم ٠,٥٨ ، وبين طريقة أنغوف وطريقة الثلاثة معالم ٠,٤٩ .أما معامل التمييز ، فلم يكن ارتباطه عاليا في كلتي الحالتين (حين يوضح أو عندما لا يوضح لصالح من كان التحيز)، إذ لم يتعد ٠,١٤ في أفضل أحواله.

وقد كانت نسبة الاتفاق بين الطرق في البنود الـ ٢٤ الأكثر تحيزا - حسب كل طريقة - متقاربة في نتائجها مع نتائج معاملات الارتباط ، حيث كان الاتفاق بين طريقة الثلاثة معالم ومربع كاي ٥٤٪ ، يليها الاتفاق بين مربع كاي وطريقة أنغوف ٣٨٪ ، ثم طريقة أنغوف وطريقة الثلاثة معالم ٣٣٪ .لذا فقد أشار Ironson و Subkoviak إلى أنه يمكن استخدام طريقة كاي تربيع أو طريقة أنغوف نظرا لعدم حاجتهما لعينات كبيرة أو برامج إحصائية متقدمة [٤ ، ص٢٢٢].

كذلك قارن Shepard وآخرون [٩] طريقة أنغوف ، وطريقتي كاي تربيع (شانمن و كميلي)، ومعامل التمييز ، وطريقتي المعلم الواحد والثلاثة معالم لعينة من البيض والسود وذوي الأصول المكسيكية على اختبار لورج-ثورندايك للقدرة العقلية .وقد استخدمت المحكات الداخلية لتحديد القدرة (الدرجة الكلية للاختبار) والمحكات الخارجية (اختبار المصفوفات لريفن) .كما استخدم مفهوم التحيز المطلق والتحيز لصالح فئة معينة signed and unsigned procedures وقد تراوحت معاملات الارتباط بين -٠,٠٤ و ٠,٦٨ حين كان المحك داخليا .وقد كانت أهم النتائج تلك المرتبطة بعلاقة كميلي كاي تربيع بطريقة الثلاثة معالم وبطريقة المعلم الواحد ، إذ كان الارتباط مع الأولى ٠,٦٨ ، ومع الثانية ٠,٥٩ .أما طريقة أنغوف فقد كان ارتباطها بطريقة الثلاثة معالم ٠,٥١ ، وبطريقة المعلم الواحد ٠,٩٨ ، في حين كان ارتباط طريقة معامل التمييز بطريقة الثلاثة

معالم ٠,٣٩ ، وبطريقة المعلم الواحد ٠,٢٦ .أما شانمن كاي تربيع، فقد كان ارتباطه بطريقة الثلاثة معالم ٠,٥٨ ، وبطريقة المعلم الواحد ٠,٥٢ .وعلى الرغم من أن طريقتي كاي تربيع تُعد أفضل من طريقة أنغوف، وأن كميلي كاي تربيع يُعد أفضلها جميعا - نظرا لارتباطه العالي بطريقة الثلاثة معالم - إلا أن بعض المشاكل المنهجية في هذه الدراسة تجعل التحفظ على قبولها مُفضلا. فقد استخدمت طريقة الثلاثة معالم كمحك للكحم على بقية الطرق في حين أن العينة أقل مما يمكن قبوله لهذه الطريقة [١٩].

كما قارن Burrill [١٩] سبع طرق لدراسة التحيز، منها أربع طرق تتعلق بصعوبة البنود وطريقتين للتمييز وطريقة كاي تربيع على بيانات عينات متماثلة وعشوائية من البيض والسود على اختبار Metropolitan Readiness . وقد كانت معاملات الارتباط عالية بين الطرق المتعلقة بالصعوبة .كما كان ارتباط مربع كاي بطريقة أنغوف ومثيلاتها جيدا (بين ٠,٦٠ و ٠,٦٩ للعينة العشوائية، و بين ٠,٧٠ و ٠,٧٩ للعينة المتماثلة) .كما كانت معاملات الارتباط بين طرق معامل التمييز عالية، فقد كان الوسيط لمعاملات الارتباط فوق الـ ٠,٩٢ للعينات المختلفة .وعلى الرغم من أن ارتباط معاملات التمييز بطريقة الصعوبة أو مربع كاي كان متوسطا إلا أن ارتباطها بمربع كاي كان أعلى من ارتباطها بمعاملات الصعوبة .وقد خلص Burrill إلى القول إن " طريقة كاي تربيع تستطيع التعرف على جوانب لا يمكن التعرف عليها من خلال طرق الصعوبة " [١٩ ، ص١٧٢] .

وقد درس Raju و Normand [٢٣] إمكانية استخدام أسلوب الانحدار الإحصائي لدراسة تحيز البنود و الاختبار وقارناه ببعض الطرق الأخرى على بيانات عينة من البيض والسود على اختبار جمعية البحث العلمي (سلسلة الاختبارات التحصيلية) .وقد تراوحت معاملات الارتباط للرياضيات بين -٠,٠٣٩ و ٠,٩٢ ، حيث كان ارتباط المساحة لطريقة الثلاثة معالم بمساحة طريقة المعْلمين ٠,٣٤ ، وبمساحة نموذج راوش ٠,٢٢ ، وبفرق الصعوبة لنموذج راوش ٠,٤٥ ، وبكميلي كاي تربيع ٠,٤٠ ، وبمعامل التمييز ٠,١٩ ،

وبطريقة أنغوف ٠,٤٨ .أما طريقة المعلمين فقد كانت علاقتها بطريقة أنغوف ٠,٦١ ، وبطريقة معامل التمييز ٠,١٩ ، وبطريقة كميلي كاي تربيع ٠,٥٣ ، وبنموذج راوش (الصعوبة) ٠,٣٤ . أما ارتباط طريقة كميلي بطريقة أنغوف فكان ٠,٦٨ ، وبمعامل التمييز ٠,٤٧ .وقد كانت الارتباطات على اختبار اللغة مماثلة إلى حد كبير لتلك المستعرضة لاختبار الرياضيات.

كما قارنت Perlman وآخرون [٢٤] طريقة أنغوف وطريقة منتل-هنزل ونموذج المعلم الواحد وطريقة أنغوف المعدلة من حيث العلاقة و الثبات على بيانات عينة من البنين والبنات وفئات مختلفة الحجم من أعراق مختلفة في اختبار شيكاغو لإتقان المهارات. وقد أظهرت النتائج أن معاملات ارتباط نموذج المعلم الواحد بالطرق الأخرى تراوحت بين ٠,٨٥ و ١,٠٠ ؛ فقد كان أعلى ارتباطاتها مع منتل-هنزل ، وأقلها مع طريقة أنغوف المعدلة .أما عندما زيد حجم العينة فقد كان ارتباط طريقة راوش بطريقة أنغوف المعدلة ٠,٨٢ و بطريقة منتل-هنزل ١,٠٠ .أما ثبات الطرق السابقة فقد تراوح بين ٠,٨٣ و٠,٧٦ للعينات الكبيرة (ن=١٠٠٠)، حيث كانت طريقة راوش ومنتل-هنزل أعلى الطرق ثباتا. وقد انخفضت قيمة الثبات للعينات الصغيرة ، بيد أن هذه الطرق حافظت على نفس الترتيب السابق من حيث قيمة الثبات (تراوحت قيمة الثبات بين ٠,٥٩ و ٠,٤٨ عندما كانت ن=٣٠٠) .

أما DeMauro [٢٥] فقد درس أثر نسبة البنين إلى البنات على طريقة منتل-هنزل. وأظهرت نتائجه عدم وجود تفاعل بين مستوى الصعوبة وحجم عينة الأقلية ، كما أظهرت- أيضا - أنه عندما تكون قيمة منتل-هنزل بالسالب ، فإن حجم العينة يؤثر على صعوبة البند في كل العينات المدروسة ، مما جعل DeMauro يقول بضرورة تماثل العينة المستخدمة من المجتمع الأساسي في القدرة لكل من الأقلية و الأكثرية ، وفي التمثيل العام ، وفي تمثيل المستويات المختلفة من القدرة حتى نحصل على تقدير جيد لمعلم هذا الإحصائي.

من خلال الاستعراض السابق يتضح أن أفضل الطرق لدراسة التحيز هي طرق السمات الكامنة. بيد أن هذه الطرق تحتاج إلى عينات كبيرة وطرق إحصائية معقدة مما يجعل الاستفادة منها محدودة. أما بالنسبة لبقية الطرق الأخرى فإنه يمكن القول إن طرق كاي تربيع وبالذات طريقة كميلي تعد أفضل الطرق نظرا لعلاقتها الجيدة بطرق السمات الكامنة يليها طريقة أنغوف. أما طرق معامل التمييز فلم تكن من بين الطرق الجيدة لقياس التحيز.

الإجراءات

العينـــة

استخدمت بيانات عينات اختيار البنود وتقدير ثبات وصدق اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (الصورة السعودية) كأساس لتقدير تحيز البنود. وقد تكونت العينة من ٦١٦ طفلا و٥٦٠ طفلة موزعة على الأعمار من ٦ سنوات إلى ١٦ سنة. وقد تم اختيار العينة عشوائيا بناء على توزيع الأعمار على المناطق المختلفة لمدينة الرياض [٢٦].

الأداة

استخدمت بيانات أحد اختبارات وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (الصورة السعودية) وهو اختبار المعلومات كأساس لمقارنة طرق تحيز البنود. ويتكون الاختبار من ٣٠ سؤالا في المعلومات العامة، حيث يطلب من المفحوص تقديم الإجابة عن كل سؤال. ويعد الاختبار ثابتا إذ تراوح ثباته بين ٠,٨٠ و ٠,٩٣ للأعمار المختلفة بمتوسط قدره ٠,٨٨. وعن صدق الاختبار فقد تشبع -مع بقية الاختبارات- على العامل العام وعلى العامل اللفظي الذي يندرج تحته من الناحية النظرية[٢٦]. وعليه يمكن القول إن الاختبار

يتمتع بقدر عال من الثبات وأن مؤشرات الصدق تدل على أنه يتمتع بقدر جيد من الصدق.

كما أجري تحليل عاملي لبنود الاختبار وقد فسر العامل الأول ٢١.٢٪ من التباين ، كما فسرت العوامل مجتمعة ٦٦.٤٪ من التباين .لذا فإن الاختبار قد استوفى الحد الأدنى اللازم لضمان تقدير مستقر لمعالم نماذج السمات الكامنة الذي حدده Reckase [٢٧] وهو ٢٠٪ .

التصميم الإحصائي

تم حساب معامل أنغوف ، وأنغوف المعدل ، وطريقة معامل التمييز ، وطريقة معامل التمييز المعدلة ، وكميلي كاي تربيع ، ومنتل-هنزل كاي تربيع ، وطرق الوظيفة الفارقة للبند DIF-1 , DIF-2 , DIF-3 بناء على الخطوات الموضحة سابقا لتقدير تحيز بنود اختبار المعلومات لمجموعتي البنين والبنات .

طرق السمات الكامنة

اعتبر نموذج المعلمين DIF-2 محكا يحتكم إليه بدلا من نموذج الثلاثة معالم DIF-3 نظرا "لصعوبة تقدير معلم التخمين (C) حتى مع توافر عينة كبيرة " [٩ ، ص٣٢٥]، ونظرا لأنه ليس هناك بدائل يختار من بينها المفحوص في اختبار المعلومات وليست الأسئلة من نوع الصح والخطأ ، وعلى المفحوص أن يقدم الإجابة بنفسه .لذا فإن فرصة التخمين في الإجابة عن الأسئلة نادرة إن لم تكن معدومة ، وبهذا يكون استخدام نموذج المعلمين أكثر ملاءمة لطبيعة هذا الاختبار من نموذج الثلاثة معالم .أما إدراج نموذج الثلاثة معالم فلم يكن لاعتماده محك لبقية الطرق ولكن لمقارنته بها ، وقد حسب معلم

التخمين لهذه الطريقة على العينة الكلية (البنين والبنات معا)، وتم تثبيته بعد ذلك في المعادلة - بناء على نتائج العينة الكلية - لكل من البنين والبنات [٩].

وقد تم استخدام برنامج Bilog-3 [٢٨] لتقدير معْلمي الصعوبة والتمييز لبنود الاختبار - لطرق السمات الكامنة. ونظرا لعدم تماثل وحدات القياس للمعالم المستخرجة من بيانات المجموعات المختلفة ، فإنه تم توحيد وحدات القياس للمجموعتين من خلال استخدام طريقة Loyd و Hoover mean and sigma equating method [٢٩]. وتعد هذه الطريقة مماثلة في الفعالية لبقية الطرق حين تكون العينة كبيرة (أكثر من ٥٠٠) [٣٠؛ ٣١].

وقد حُسبت الوظيفة الفارقة للبند DIF من خلال استخدام برنامج IRTDIF [٣٢]. ويقدم هذا البرنامج :

١- لورد كاي تربيع لاختبار دلالة الفروق لمعْلم الصعوبة DIF-1 ، أو معْلمي الصعوبة والتميز DIF-2 and DIF-3 with fixed C parameter.

٢- المساحة المؤشرة بين منحنيي المجموعتين signed area .

٣- المساحة المطلقة بين منحنيي المجموعتين unsigned area .

وقد أُعتبر البند متحيزا لاختباري المساحة (المطلق والمؤشر signed and unsigned area عندما تكون قيمة الدرجة المعيارية (Z) ± ٣ أخذا بنصيحة Raju [١٨] نظرا "لأن الانحراف المعياري لكلي الاختبارين يعتمد على حجم العينة " [١٨ ، ص٢٠٢].

طريقة أنغوف

تم حساب معامل الصعوبة لبنود الاختبار لكل من البنين والبنات على حدة، وحسبت قيمة دلتا، وحسبت قيمة (d_i) بناء على المعادلة الموضحة سابقا .

جدول رقم ١ . معاملات ارتباط الرتب لطرق تحيز بنود الاختبار .

	نموذج الثلاثة معالم CUA-3	نموذج الثلاثة معالم CSA-3	نموذج المعلمين DIF-2	نموذج المعلمين SA-2	نموذج المعلمين UA-2	راوش DIF-1	راوش SA-1	أنغوف أنغوف	أنغوف المعدلة	كاي تربيع كميلي	كاي تربيع منتل-هنزل	معامل التمييز	معامل التمييز المعدل
نموذج الثلاثة معالم:													
DIF-3 و	٠,٢٠	٠,١٠-	٠,٦٥	٠,٥٧	٠,٢١	٠,٦٤	٠,٦٧	٠,٣١	٠,٥٢	٠,٥٣	٠,٥٣	٠,٤٠	٠,٦١
CSA-3 و			٠,١٧	٠,٤٠	٠,٤-	٠,٢٠	٠,٢٣	٠,٢٦	٠,٠٠	٠,٣٣	٠,٣٣	٠,١٤	٠,٠٧
CUA-3 و		٠,٥٢	٠,٣٥	٠,٣٧	٠,١٩-	٠,٥٠	٠,٣٤	٠,٤٦	٠,٠٠	٠,٥٣	٠,٥٤	٠,٤٠	٠,٣٥
نموذج المعلمين :													
DIF-2 و													
SA-2 و			٠,٨٧			٠,٧٣		٠,٣٩	٠,٨١	٠,٨٤	٠,٨٣	٠,٣٨	٠.٤٦
UA-2 و			٠,٠٢	٠,٠٢-		٠,٠٨-		٠,١٤-	٠,٢	٠,٠٣-	٠,٠٣-	٠,١٦-	٠,١٦-
راوش :													
DIF-1 و			٠,٨٦										
SA-1 و			٠,٦٤	٠,٧١	٠,٠٤	٠,٨٣		٠,٥٩	٠,٦٤	٠,٧٩	٠,٧٩	٠,٦٠	٠,٦٦
أنغوف			٠,٤٢			٠,٦٤			٠,٢٧				
أنغوف المعدله			٠,٧٧			٠,٥٧							
كاي تربيع :													
كميلي			٠,٨١			٠,٨٤		٠,٧٣	٠,٧٠				
منتل-هنزل			٠,٨١			٠,٨٤		٠,٧٤	٠,٦٩	٠,٩٩			
معامل التمييز			٠,٥٣			٠,٦٨		٠,٧٦	٠,٢٨	٠,٦٠	٠,٦٠		
معامل التمييز المعدل			٠,٦٢			٠,٧٧		٠,٦٩	٠,٤٠	٠,٦٨	٠,٦٨	٠,٨١	

طريقة أنغوف المعدلة

تم حساب قيم دلتا كما في طريقة أنغوف، ثم حُسبت قيمة البواقي و اعتبرت أساسا لحساب قيمة (d_i) وقد أعتبر البند متحيزا في هذه الطريقة وفي الطريقة الأساسية عندما تكون قيمة d_i للمقارنة بين البنين و البنات أعلى من قيمته لمقارنة عينتين من البنين، حيث أوصى Angoff [٦] باتباع هذا الإجراء نظرا لأن المجموعات المتشابهة ينبغي أن تمثل قيمة d_i فيها أساس المقارنة لمعرفة تحيز البند.

طريقة كميلي كاي تربيع

لتحديد مستويات القدرة، تمت مراعاة الأمور الموضحة سابقا وشروط كاي تربيع، ونتج عن ذلك ثلاثة مستويات للقدرة .وقد تم حساب كاي تربيع لكل مستوى من هذه المستويات، وتم جمع قيمة كاي تربيع لهذه المستويات الثلاثة بعد تحديد اتجاه التحيز في كل مستوى من مستويات القدرة، وذلك بوضع إشارة ناقص عندما يكون البند متحيزا لصالح البنين، وإشارة زائد عندما يكون البند متحيزا لصالح البنات [٣٣، ص١٢٧]، ويطلق على هذا الاختبار كاي تربيع المؤشر Signed chi-square test.

طريقة منتل-هنزل

تم تحديد مستويات القدرة بناء على شروط كاي تربيع الموضحة آنفا، وقد تم التوصل إلى ثلاثة مستويات للقدرة - كما هو الحال في طريقة كميلي كاي تربيع .وقد كانت عينة البنين هي مجموعة الأكثرية reference group، وعينة البنات هي مجموعة الأقلية focal group.

طريقة معامل التمييز

حُسب معامل تمييز البنود لكل من البنين والبنات، واعتبر البند متحيزا إذا كانت قيمة معامل التمييز أكثر من قيمة الوسيط لإحدى المجموعات، وأقل من قيمة الوسيط للمجموعة الأخرى، علما بأنه تم حساب الوسيط بناء على بيانات العينة الكلية (البنين

والبنات معا) -كما ذُكر سابقا - واستخدمت الفروق بين قيم معاملات التمييز أساسا للمقارنة ببقية الطرق.

طريقة معامل التمييز المعدلة

حُسبت قيمة معامل التمييز كما في الطريقة الأساسية، وحولت إلى علامات معيارية، وحُسبت دلالة الفروق بين العلامات المعيارية للبنين والبنات على كل بند من البنود، بالطريقة المُشار إليها سابقا .واعتبر البند متحيزا عندما تكون قيمة Z (العلامة المعيارية) المطلقة تساوي ٢,٥٨ أو أكثر .

النتائـــــج

يوضح جدول رقم ١ معاملات ارتباط سبيرمان للرتب بين طرق التحيز المختلفة .وقد تراوحت معاملات الارتباط بين -٠,٤٠ و ٠,٩٩ .ونظرا لاستخدام طريقة نموذج المعْلمين كمحك لبقية الطرق، فإنه سيتم استعراض علاقة هذه الطريقة ببقية الطرق أولا، ثم استعراض علاقة بقية الطرق ببعضها البعض ثانيا .إلا أنه سيتم مقارنة الطرق التي تحتاج لعينات كبيرة أولا، ثم الطرق الأخرى .

طرق السمات الكامنة

يوضح جدول رقم ١ أن أعلى ارتباط لنموذج المعْلمين بطرق السمات الكامنة الأخرى كان بطريقة المعْلمين المعتمدة على المساحة المؤشرة signed area ، حيث بلغ ٠,٨٧ ، يليه الارتباط بطريقة راوش ٠,٨٦ ، ثم بطريقة الثلاثة معْالم ٠,٦٥ ، فالمساحة المؤشرة لنموذج راوش ٠,٦٤ .أما أدنى ارتباط لطريقة المعْلمين فقد كان بالمساحة المطلقة لنموذج المعْلمين ٠,٠٢ ، وبالمساحة المؤشرة المغلقة لنموذج الثلاثة معالم closed signed area ٠,١٧ ، وكذلك المساحة المطلقة المغلقة لنموذج الثلاثة معْالم ٠,٣٥.

جدول رقم ٢ . نسب الاتفاق بين طريقة المعلمين ، طريقة أنغوف ، طرق معامل التمييز ، وبقية طرق تميز بنود الاختبار .

	نموذج الثلاثة	نموذج المعلمين			راوش		أنغوف		كاي تربيع		معامل
	معالم DIF-3	DIF-2	SA-2	UA-2	DIF-1	SA-1	أنغوف	المعدله	كميلي	منتل-هنزل	التمييز
نموذج المعلمينDIF-2	%٨٣	-	%٩٢	%٧٥	%٨٣	%٩٢	-	-	%٧٥	%٧٥	-
أنغوف	%٤٧	%٧٥	%٧٣	%٦٠	%٥٣	%٦٠	-	-	%٤٧	-	-
أنغوف المعدله	%٦٩	%٧٥	%٦٩	%٦٢	%٦٢	%٦٩	%٧٧	-	%٧٧	-	-
معامل التمييز	%٣٠	%٤٢	%٢٧	%٤٤	%٣٨	%٣٣	%٢٧	%٢٣	%٣٣	%٢٧	-
معامل التمييز المعدل	%٧٥	%٧٥	%٦٧	%٥٨	%٨٣	%٩٢	%٥٨	%٦٧	%٦٧	%٦٧	%٣٣
منتل-هنزل	%٦٧	%٧٥	%٧١	%٢٣	%٧٥	%٧٥	%٤٧	%٧٧	%٨٥	-	-

طرق التحيز الأخرى

بلغ أعلى ارتباط للطرق الأخرى بنموذج المعلمين ٠،٨١ ، وأقل ارتباط ٠،٤٢. وقد كان كميلي كاي تربيع ومنتل-هنزل أعلى الطرق ارتباطا بنموذج المعلمين، حيث بلغت قيمة الارتباط ٠،٨١ لكل منهما، يليهما طريقة أنغوف المعدلة ٠،٧٧ ، ثم طريقة التمييز المعدلة ٠،٦٠ ، فطريقة التمييز ٠،٥٣ ، وأخيرا طريقة أنغوف ٠،٤٢ . وتعد هذه النتائج إجابة عن التساؤل الأول والمتعلق بمدى العلاقة بين نموذج المعلمين وبقية الطرق الأخرى.

ارتباط الطرق الأخرى ببعضها

أظهرت النتائج أن أعلى معامل ارتباط لطريقة الثلاثة معالم DIF-3 كان مع طريقة المساحة المؤشرة لنموذج راوش ٠،٦٤ ،ثم مع طريقة التمييز المعدلة ٠،٦١ ، ثم مع طريقة كميلي وطريقة منتل-هنزل ٠،٥٣ -لكل منهما - ثم مع طريقة أنغوف المعدلة ٠،٥٢ ، بالإضافة إلى طريقة معامل التمييز ٠،٥١ .أما ارتباط طريقة أنغوف بطريقة الثلاثة معالم فقد كان ضعيفا، ٠،٣١ .

أما طريقة المساحة المغلقة المؤشرة CSA-3 . فقد تراوحت ارتباطاتها ببقية الطرق بين -٠،٤٠ و ٠،٣٣ ، حيث كان ارتباطها بالمساحة المطلقة لطريقة المعلمين -٠،٤٠ وكان أعلى ارتباط لها مع طريقة كميلي كاي تربيع، بيد أن كل الارتباطات ضعيفة بشكل عام.

أما طريقة المساحة المطلقة المغلقة لنموذج الثلاثة معالم CUA-3، فقد تراوحت ارتباطاتها ببقية الطرق بين -٠،١٩ و ٠،٥٤ وكان أعلى ارتباط لها بطريقة منتل-هنزل ٠،٥٤ ، ثم بطريقة كميلي كاي تربيع ٠،٥٣ ، وكان أدنى ارتباط لها بطريقة المساحة المطلقة لنموذج المعلمين CUA-2، وبطريقة أنغوف المعدلة .

كذلك تراوحت ارتباطات طريقة المساحة المؤشرة لنموذج المعلمين SA-2 ببقية الطرق بين ٠,٣٨ و ٠,٨٤ ، حيث كان أعلى ارتباط لها ٠,٨٤ مع طريقة كميلي كاي تربيع ، يليه ارتباطها مع طريقة منتل-هنزل . أما أدنى ارتباط لها ، فقد كان بطريقة معامل التمييز ٠,٣٨ ، وبطريقة أنغوف ٠,٣٩ .

وقد كانت معظم ارتباطات طريقة المساحة المطلقة لنموذج المعلمين UA-2 ببقية الطرق سالبة ، إذ لم يكن هناك ارتباط موجب إلا مع طريقة الثلاثة معالم ٠,٢١ ، وطريقة أنغوف المعدلة ٠,٢٠ ، كما كان ارتباطها بطريقة المعلمين قريبة جدا من الصفر ٠,٠٢ .

وقد تراوحت ارتباطات نموذج راوش ببقية الطرق بين -٠,٠٨ و ٠,٨٤ بوسيط مقداره ٠,٦٦ ، حيث كان أعلى ارتباط لها بكل من كميلي كاي تربيع ومنتل-هنزل ٠,٨٤ - لكل منهما - يليه ارتباطها مع المساحة المؤشرة بالطريقة نفسها SA-1 ٠,٨٣ ، ثم ارتباطها بطريقة التمييز المعدلة ٠,٧٧ . أما أقل ارتباطات هذه الطريقة فقد كانت مع تلك الطرق التي تعتمد على المساحة المؤشرة لكل من نموذج المعلمين ونموذج الثلاثة معالم.

وتراوحت ارتباطات طريقة المساحة المؤشرة لنموذج راوش ببقية الطرق بين ٠,٥٩ و ٠,٧٩ ، حيث كان ارتباطها بطريقتي كميلي ومنتل-هنزل كاي تربيع ٠,٧٩ - لكل منهما - وبطريقة معامل التمييز المعدل ٠,٦٦ ، و أنغوف المعدلة ٠,٦٤ ، وبمعامل التمييز ٠,٦٠ ، وبطريقة أنغوف ٠,٥٩ .

أما طريقة أنغوف المعدلة ، فقد تراوحت ارتباطاتها ببقية الطرق بين ٠,٢٧ و٠,٧ ، حيث كان أعلى ارتباط لها مع طريقة كميلي ٠,٧٠ ، يليه ارتباطها مع طريقة منتل-هنزل ٠,٦٩ .وقد كان ارتباطها بطريقة معامل التمييز وبطريقة أنغوف منخفضا .

كما كان ارتباط طريقة أنغوف بطريقتي معامل التمييز وبطريقتي كاي تربيع مرتفعا ، إذ تراوحت الارتباطات بين ٠,٦٩ و ٠,٧٦ .كذلك كان ارتباط كميلي كاي تربيع عاليا جدا بمنتل-هنزل كاي تربيع ٠,٩٩ ، وجيدة بطرق التمييز، حيث كان الارتباط مع

طريقة التمييز ٠,٦٠ ، ومع طريقة التمييز المعدلة ٠,٦٨ .وكانت ارتباطات طريقة منتل-هنزل بطريقتي التمييز مماثلة لارتباطات كميلي كاي تربيع بتلك الطرق .أما ارتباط طريقة التمييز بطريقة التمييز المعدلة فقد كان ٠,٨١ وهو ارتباط جيد. وتعد هذه النتائج إجابة عن سؤال البحث رقم (٢) والخاص بعلاقة بقية الطرق ببعضها البعض .

مدى الاتفاق بين طرق التحيز

يوضح جدول رقم ٢ نسبة الاتفاق بين طريقة المعلمين و بقية الطرق ، إذ تراوحت نسبة الاتفاق في البنود التي اعتبرت متحيزة بطريقة المعلمين وبقية الطرق بين ٤٢٪ و ٩٢٪ .حيث كانت أعلى نسب الاتفاق بين طريقة المعلمين و طرق المساحة المؤشرة لنموذج المعلمين ولنموذج راوش ٩٢٪ لكل منها ، يليها نسبة اتفاق هذه الطريقة مع نموذج راوش ٨٣٪ ، ثم مع طرق كاي تربيع و طرق أنغوف وطريقة التمييز المعدلة وطريقة المساحة المطلقة لنموذج المعلمين ٧٥٪ لكل من هذه الطرق .أما نسبة اتفاق طريقة المعلمين بطريقة التمييز ، فقد كانت منخفضة إذ بلغت ٤٢٪ .وتعد هذه النتائج إجابة عن تساؤل البحث رقم (٢) والخاص بمدى اتفاق طريقة المعلمين مع بقية طرق تحيز البنود.

كذلك يوضح جدول رقم ٢ مدى الاتفاق بين طريقة منتل-هنزل وبقية الطرق ، إذ تراوحت نسبة الاتفاق بين ٢٣٪ و ٩٠٪ ، بوسيط مقداره ٧٥٪ ، حيث كانت أعلى نسب الاتفاق مع طريقة كميلي كاي تربيع ٩٠٪ ، يليها نسبة الاتفاق مع أنغوف المعدلة ٧٧٪ ، ثم مع كل من طريقة المعلمين وطريقة المعلم الواحد وطريقة المساحة المؤشرة لنموذج المعلم الواحد ٧٥٪ لكل منها ،ثم بطريقة المساحة المؤشرة لنموذج المعلمين ٧١٪ ، فطريقة الثلاثة معالم وطريقة معامل التمييز المعدلة ٦٧٪ لكل منها .أما طرق المساحة المطلقة لنموذج المعلمين ومعامل التمييز وأنغوف ، فقد كان اتفاقها مع طريقة منتل-هنزل ضعيفا ٢٣٪ ، ٢٧٪ ، ٤٧٪ على التوالي. وتعد هذه النتائج إجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والخاص بمدى الاتفاق بين طريقة منتل-هنزل وبقية الطرق.

كما يوضح جدول رقم ٢ ، أيضا ، مدى الاتفاق بين طريقة أنغوف المعدلة وبقية الطرق في عدد البنود المتحيزة ، حيث تراوحت نسب الاتفاق بين ٢٣٪ و ٧٧٪ .فقد كان الاتفاق عاليا بين طريقة أنغوف المعدلة وكل من طرق كاي تربيع (كميلي ومنتل-هنزل) ، وطريقة أنغوف ، إذ بلغت نسبة الاتفاق مع هذه الطرق ٧٧٪ ، يليها نسبة اتفاق هذه الطريقة مع نموذج الثلاثة معالم وطريقتي المساحة المؤشرة لنموذجي المعلمين والمعلم الواحد ٦٩٪ لكل منها .كذلك فإن نسبة اتفاق بقية الطرق مع هذه الطريقة يعد جيدا عدا معامل التمييز الذي كانت نسبة اتفاقه معها ٢٣٪ .وتعتبر هذه النتائج إجابة عن تساؤل البحث الخامس والمتعلق بمدى الاتفاق بين طريقة أنغوف المعدلة وبقية الطرق.

ويوضح جدول رقم ٢ ، أيضا ، نسبة اتفاق طريقة معامل التمييز المعدلة مع بقية الطرق ، إذ تراوحت نسبة الاتفاق بين ٣٣٪ و ٩٢٪ ، بوسيط مقداره ٦٧٪. فقد كان اتفاق هذه الطريقة مع طريقة المساحة المؤشرة لنموذج راوش عاليا جدا ٩٢٪ ، يليه نسبة الاتفاق مع نموذج راوش ٨٣٪ ، ثم طريقة الثلاثة معالم ٧٥٪ ، فطريقتي كاي تربيع وأنغوف المعدلة ٦٧٪ لكل منها .وقد كان اتفاق هذه الطريقة مع المساحة المطلقة لنموذج المعلمين ومع طريقة أنغوف جيدا حيث بلغ ٥٨٪ .أما اتفاق طريقة التمييز المعدلة مع طريقة التمييز الأساسية فلم يكن جيدا ، حيث بلغ ٣٣٪ . وتعد هذه النتائج إجابة عن تساؤل البحث السادس والخاص بمدى الاتفاق بين طريقة معامل التمييز المعدلة وبقية الطرق.

مناقشة النتائج

تراوحت معاملات ارتباط الطرق المختلفة لنماذج السمات الكامنة مع نموذج المعلمين بين ٠.٠٢ و ٠.٨٧ .فقد أظهرت النتائج الحالية أن هناك تشابها بين طريقة المعلمين وبعض الطرق الأخرى المعتمدة على نظرية السمات الكامنة ، إذ كان أعلى تشابه لهذه الطريقة مع طريقة المساحة المؤشرة لنموذج المعلمين .وتبدو هذه النتائج منطقية ، إذ أن

مساحة المعلمين تعتمد على المنحنيات المشتقة من معلمي الصعوبة والتمييز للطريقة نفسها (نموذج المعلمين) .كما كان هناك تشابه بين هذه الطريقة والطرق المعتمدة على نموذج راوش، وبينها وبين طريقة المعالم الثلاثة .ويبدو من نتائج هذه الدراسة أن طرق المساحة المؤشرة لنموذج المعلمين ونموذج المعلم الواحد لها الفعالية نفسها التي تتمتع بها طريقة المعلمين أو قريبة منها ؛ إلا أن الطرق المعتمدة على المساحة المطلقة، لا تتمشى مع مفهوم التحيز الذي تعتمد عليه طريقة المعلمين، إذ نجد أن طرق المساحة المطلقة المعتمدة على نموذج المعلمين أو تلك المعتمدة على نموذج الثلاثة معالم لا ترتبط ارتباطا عاليا بنموذج المعلمين . كذلك فإن تشابه طريقة المساحة المؤشرة لنموذج الثلاثة معالم ونموذج المعلمين لم يكن جيدا.

أما عن نسب الاتفاق، فقد كانت أعلى نسبة للاتفاق في البنود المتحيزة بين طريقة المعلمين وطرق المساحة المؤشرة لنموذج المعلمين ونموذج المعلم الواحد، يليها اتفاق طريقة المعلمين وكل من طريقة راوش وطريقة الثلاثة معالم، ثم طريقة المعلمين المطلقة. ويبدو من خلال استعراض نتائج الدراسة الحالية أنها تتفق مع نتائج Shepard وآخرين، حيث إن مقدار التشابه يعتمد على الطريقة الأساسية للحصول على تقدير للمعالم، وأن نسبة اتفاق طرق المساحة المطلقة مع بقية الطرق غير جيدة [٩، ص٣٦٠] .

وحيث إن عدد معاملات الارتباط كبير، فإنه تم استخدام التحليل العاملي لتبسيط العلاقة بين الطرق المختلفة ليمكن تفسيرها بيسر وسهولة .وقد أوضح جدول رقم ٣ أن الطرق التي تأخذ في الاعتبار معلمي الصعوبة والتمييز بما فيها طرق المساحة المؤشرة لنماذج المعلمين وراوش تشبعت على العامل الأول. وجدير بالملاحظة أن طريقة أنغوف المعدلة تشبعت تشبعا عاليا على هذا العامل، وأصبحت ضمن مجموعة الطرق المهمة لقياس التحيز .ويبدو أن دهشتنا تتلاشى عندما نعلم أن أساس التعديل لهذه الطريقة يأخذ

في الاعتبار دور معامل التمييز في مفهوم التحيز ، ويمكن تسمية هذا العامل بعامل "طرق السمات الكامنة " نظرا لتشبع نماذج السمات الكامنة العالي على هذا العامل .

جدول رقم ٣ . العوامل المستخلصة من مصفوفة ارتباط طرق قياس التحيز ببعضها البعض بطريقة التدوير المتعامد بطريقة Varimax .

العامل الطريقة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
نموذج الثلاثة معالم :				
DIF-3	٠.٨٢	٠.٠٢	٠.٠٨-	٠.١٧
CSA-3	٠.١٤-	٠.١٠	٠.٩٢	٠.٠٧-
CUA-3	٠.١٩	٠.٠٥	٠.٨٣	٠.٠١-
نموذج المعلمين :				
DIF-2	٠.٨٢	٠.٤٧	٠.٠٠٤	٠.١٣-
SA-2	٠.٨٧	٠.١٧	٠.٢٨	٠.١٥-
UA-2	٠.٠٢-	٠.٠٧-	٠.٠٧-	٠.٩٩
نموذج راوش :				
DIF-1	٠.٧٦	٠.٥٦	٠.٠١-	٠.٠٦-
SA-1	٠.٧٥	٠.٤٩	٠.١٥	٠.٣٤
أنغوف	٠.٢٤	٠.٨٤	٠.١٨	٠.١٥-
أنغوف المعدلة	٠.٨١	٠.٣٦	٠.١٣-	٠.٠٢-
كاي تربيع :				
كميلي	٠.٧٧	٠.٥٦	٠.١٠	٠.٠٩-
منتل-هنزل	٠.٧٧	٠.٥٦	٠.١٠	٠.٠٩-
معامل التمييز	٠.٣٩	٠.٨٧	٠.٠١-	٠.٠٥-
معامل التمييز لمعدل	٠.٢٧	٠.٩٤	٠.٠٥	٠.٠٣

أما العامل الثاني فهو خليط من طرق تركز على الصعوبة وأخرى تركز على التمييز ، وثالثة تركز على الصعوبة والتمييز معا ، وقد يكون هذا التقارب نتيجة للعلاقة الوثيقة بين الصعوبة والتميز .لذا فإنه قد يعكس تشابه طرق التمييز بتلك التي تعتمد على

الصعوبة .الأهم من هذا إن التشبعات على هذا العامل كانت للطرق التي لا تعتمد على طرق السمات الكامنة ، لذا يمكن تسميته بعامل " الطرق الإحصائية البسيطة." أما العامل الثالث ، فيبدو أنه يقتصر على طرق المساحة المعتمدة على نماذج السمات الكامنة وبالذات نموذج الثلاثة معالم ، وعليه فإنه يمكن تسميته بعامل "طرق المساحة لنموذج الثلاثة معالم." أما العامل الرابع ، فيبدو أنه لا يعكس توجها عاما بل قد يعكس ما يعرف بـ statistical artifact (ناتج إحصائي راجع لطبيعة المعادلة ولا يعبر عن معنى معين).

وعندما نود تبسيط العوامل الواردة في مصفوفة العوامل ، فإنه يمكن القول إن ما يميز طرق تحيز البنود هو : (أ) كونها طرق تعتمد على نظرية السمات الكامنة أم على أساليب مبسطة ؛ و (ب) كونها أحادية المعلم أم ثنائيته .

ونظرا لأن طرق التحيز المعتمدة على نظرية السمات الكامنة تتطلب عينات كبيرة وبرامج إحصائية معقدة ، فإنه سيتم التركيز على صلاحية الطرق التي لا تتطلب عينات كبيرة أو برامج إحصائية معقدة .وعليه فإن نتائج الدراسة الحالية أظهرت أن طريقتي كميلي ومنتل-هنزل كاي تربيع تعدان أفضل الطرق نظرا لارتباطهما العالي بنموذج المعلمين وارتباطهما الجيد بنموذج المعلم الواحد ، ونظرا لنسبة اتفاقهما مع طريقة المعلمين. ويبدو أن هذه النتائج متفقة مع نتائج الأبحاث السابقة ، سواء الإمبريقية منها أم التمثلية. إذ نجد أن Nugester [٢١]، و Instasuwan [٢٢]، و Ironson and Subkoviak [٤]، وShepard et al. [٩]، Rudner [١٥]، و Merz and Grossen [٢٠]، وكذلك Burrill [١٩]، يعدون طريقة كاي تربيع من بين الطرق المفضلة لدراسة التحيز .فقد عدت Instasuwan طريقة كاي تربيع أكثر معقولية حين تكون العينة محدودة [٢٢].كما توصلت Ironson وSubkoviak [٤] إلى نتائج مماثلة .أما Shepard وآخرون ، فقد أوضحوا أن "طريقة كاي تربيع قد تكون البديل العملي لنموذج الثلاثة معالم " [٩ ، ص٢٢٠].

وتؤكد هذه النتائج أهمية طريقة كميلي كاي تربيع وإمكانية استخدامها في دراسة تحيز بنود الاختبار .ويعزز هذا التوجه قدرة الطريقة على التخلص من الأخطاء الموجبة (أن يكون البند متحيزا بناءا على هذه الطريقة في حين أنه غير متحيز بناء على طريقة المعلمين)، إذ أن هذه الطريقة تعد من أقل الطرق من حيث الأخطاء الموجبة .فقد كانت نسبة الأخطاء الموجبة لكميلي كاي تربيع ٨٪، في حين كانت الأخطاء الموجبة لطريقة منتل-هنزل ١٧٪ .لذا فإنه، على الرغم من تماثل الارتباط ونسب الاتفاق بين طريقتي كاي تربيع وطريقة المعلمين، إلا أن الأخطاء الموجبة لطريقة كميلي أقل من تلك التي أظهرتها طريقة منتل-هنزل .لذا فإنه حين يكون معيار اختيار الطريقة هو قدرتها على التخلص من الأخطاء السالبة والموجبة معا، فإن طريقة كميلي كاي تربيع يعتبر أفضل من ربيبتها (طريقة منتل-هنزل) .

أما طريقة أنغوف، فلم يكن التشابه بينها وبين طريقة المعلمين عاليا، فقد كان معامل الارتباط بينهما منخفضا .وعندما ينظر إلى ارتباط هذه الطريقة بطريقة راوش وكيف أنه مرتفع (٠,٦٤)، ونتائج الدراسات التمثلية المتعلقة بمعلم الصعوبة، نجد أن نتائج هذه الدراسة تتفق وما أشار إليه Rudner وآخرون من أن "طريقة أنغوف غير حساسة للتحيز الناتج عن تميز البند" [١٥، ص٢٢٧] .وهذا الضعف هو الذي جعل Shepard وآخرين [٧] يقترحون تعديلا على هذه الطريقة يقوم على اختزال قدرة البند على التمييز من هذه الطريقة.

وعند تقويم فعالية تعديل Shepard وآخرين، وجدت الدراسة الحالية أن تشابه طريقة أنغوف المعدلة مع بقية الطرق ارتفع بدرجة عالية، فقد أصبحت تضاهي طرق كاي تربيع من حيث التشابه مع نموذج المعلمين والثلاثة معالم، كما زادت نسبة اتفاقها مع بقية الطرق .وتعد هذه النتائج مماثلة لما توصلت إليه دراسة Shepard وآخرين، إذ أوضحت أن ارتباط طريقة أنغوف المعدلة "بالمحك (نماذج السمات الكامنة) كان مقاربا جدا لارتباط

كميلي كاي تربيع بنفس المحك" [٧، ص٩٨] .كما أن الأخطاء الموجبة لطريقة أنغوف المعدلة تعد قليلة جدا عندما تقارن بتلك المتعلقة بالطريقة الأساسية، حيث بلغت نسبة الأخطاء الموجبة للطريقة المعدلة ٢٥٪، في حين بلغت هذه النسبة للطريقة الأساسية ٥٨٪. وهذا يعني أن تعديل Shepard وآخرين لطريقة أنغوف زاد من فعاليتها وجعلها في موقع تنافسي مع طرق كاي تربيع .

أما طريقة معامل التميز المعدلة، فقد أظهرت تشابها أكبر مع طرق السمات الكامنة وبقية الطرق مقارنة بالطريقة الأساسية لمعامل التميز، بيد أن معاملات الارتباط لم تكن ذات فارق كبير .ويبدو أن فعالية الطريقة المعدلة لمعامل التميز زادت عندما حسبت نسبة الاتفاق بينها وبين بقية الطرق، إذ بلغت نسبة اتفاق الطريقة المعدلة مع طريقة المساحة المؤشرة لنموذج راوش ٩٢٪، ولم تقل نسبة اتفاقها مع الطرق الأخرى عن ٥٨٪، بينما لم تتجاوز نسبة اتفاق الطريقة الأساسية مع بقية الطرق في أفضل أحواله ٤٤٪ . وهذا يعني أن الطريقة المعدلة لمعامل التميز قادرة على التعرف على البنود التي اعتبرتها بقية الطرق متحيزة .وتعكس نسبة الاتفاق المنخفضة - ٣٣٪ - للطريقة المعدلة مع الطريقة الأساسية مدى الاختلاف بين الطريقة المعدلة وطريقة معامل التمييز الأساسية في القدرة على التعرف على البنود المتحيزة .وهذا يعني أن طريقة معامل التميز المعدلة قادرة على التعرف على التحيز في البنود التي اعتبرتها الطريقة الأساسية غير متحيزة. بيد أنه من نافلة القول أن جدة هذه الطريقة لا تمكننا من اعتبارها من بين الطرق المنافسة لقياس التحيز، حيث إن ذلك يتطلب بعض الدراسات عن مدى ثبات هذه الطريقة. لذا فإن الدراسات المستقبلية عن هذه الطريقة ينبغي أن تركز على مفهوم الثبات، ومدى اتساق النتائج مع نتائج الدراسة الحالية.

خلاصـــــة

تعد طرق السمات الكامنة أفضل الطرق لقياس تحيز بنود الاختبار من الناحية النظرية، إلا أن بعض الصعوبات العملية تقلل من إمكانية استخدامها لدراسة تحيز بنود الاختبارات (منها على سبيل المثال، صعوبة تقدير المعالم، وضرورة الحصول على عينات كبيرة، ومدى القدرة على التعامل مع البرامج الإحصائية التي تتطلبها هذه الطرق). أمام مثل هذه الصعوبات، فإن البديل العملي لهذه الطرق هو كميلي كاي تربيع، نظرا لتشابهه من حيث القاعدة النظرية مع طرق السمات الكامنة ولسهولة استخدامه .كما أن طريقة منتل-هنزل تعد بديلا منافسا لطريقة كميلي كاي تربيع على الرغم من زيادة الأخطاء الموجبة لهذه الطريقة مقارنة بطريقة كميلي. أما عندما لا يتمكن الباحث من استيفاء شروط مستويات القدرة لأي من طرق كاي تربيع، فإن طريقة أنغوف المعدلة تعد بديلا جيدا لهذه الطرق.

ونظرا لحداثة طريقة معامل التمييز المعدلة، فإنه على الرغم مما أظهرت من تشابه مع الطرق الأخرى ومن اختلاف مع طريقة معامل التمييز الأساسية، فإنه يفضل زيادة التقصي عن هذه الطريقة وتقدير مدى ثباتها قبل الاعتماد عليها في تقدير تحيز البنود .

المراجـــع

[١] القاطعي، عبدالله. "تحيز بنود اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (الصورة السعودية) حسب الجنس." *مجلة جامعة الملك سعود*، م٥، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ٢(١٤١٣هـ)، ٣٧٣–٣٩٠.

[٢] Berk, R. ed. *Handbook of Methods for Detecting Test Bias*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1982.

[٣] Willson, V., R. Nolan , C. Reynolds and R. Kamphuas. "Race and Gender Effects on the Functioning of the Kaufman Assessment Battery for Children." *Journal of School Psychology*, 27 (1989), 289-96.

[٤] Ironson, G., and M. Subcoviak. "A Comparison of Several Methods of Assessing Item

Bias." *Journal of Educational Measurement*, 16 (1979), 209-25.

[٥] Angoff , W. and S. Ford. "Item-race Interaction on a Test of Scholastic Aptitude." *Journal of Educational Measurement*, 10 (1973), 95-105.

[٦] Angoff, W. "Use of Difficulty and Discrimination Indices for Detecting Item Bias." In: R. A. Berk, ed. *Handbook of Methods for Detecting Test Bias*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1982 , 96-116.

[٧] Shepard, L., G. Camilli, and D. William. "Validity of Approximation Techniques for Detecting Item Bias. "*Journal of Educational Measurement*, 22 , no. 2 (1985) , 77- 105.

[٨] Green, B., and J. Draper. *Exploratory Studies of Bias in Achievment Tests*. Monterey, CA: CTB/McGraw – Hill, 1972.

[٩] Shepard, L., G. Camilli. and M. Averil. "Comparison of Procedures for Detecting Test-item Bias with both Internal and External Ability Citeria." *Journal of Educational Statistics*, 6 (1981), 317-75.

[١٠] Scheuneman, J. "A New Method of Assessing Bias in Test Items." Paper Presented at the meeting of the American Educational Research Association , Washington, 1975.

[١١] Scheuneman, J. "A Method of Assessing Bias in Test Items." *Journal of Educational Measurement* , 16 (1979), 143-52.

[١٢] Holland, P., and D. Thayer. "Differential Item Performance and the Mantel-Haenszel Procedure." In: H. Wainer and H. Braun, ed. *Test Validity*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association , 1988, 129-70 .

[١٣] Holland, P., and D. Thayer. "Differential Item Performance and the Mantel-Haenszel Procedure." Paper presented at the annual meeting of the American Research Association, San Francisco, 1986.

[١٤] Raju, N., R. Bode, and V.. Larsen. "An Empirical Assessment of the Mantel-Haenszel Statistic for Studying Differential Item Performance." *Applied Measurement in Education*, 2 (1989), 1-13 .

[١٥] Rudner, L., P. Getson and D. Knight. "Biased Item Detection Techniques." *Journal of Educational Statistics*, 6 (1980) , 213-33.

[١٦] Lord, F. M. *Application of Item Response Theory to Practical Testing Problems*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.

[١٧] Raju, N. "The Area between Two Item Characteristic Curves." *Psychometrika*, 53 (1988), 495-502.

[١٨] Raju, N. "Determining the Significance of Estimated Signed and Unsigned Areas between Two Item Response Functions." *Applied Psychological Measurement,* 14 (1990), 197-207.

[١٩] Burrill, L. "Comparative Studies of Item Bias Methods." In: R. A. Berk , ed., *Handbook of Methods for Detecting Test Bias*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1982, 161-79 .

[٢٠] Merz, W., and N. Grossen. "An Empirical Investigation of Six Methods for Examining Test Item Bias." Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, San Francisco, April 1977(ED 178 566) (1977).

[٢١] Nugester, R. "An Empirical Investigation of Three Models of Item Bias." *Dissertation Abstracts International*, 28 (1977) , 272A.

[٢٢] Instasuwan, P. "A Comparison of Three Approaches for Determining Item Bias in Coss-national Tests." Unpublished Doctoral Dissertation , University of Pittsburgh, 1979.

[٢٣] Raju, N., and J. Normand. "The Regression Bias Method: A Unified Approach for Detecting Item Bias and Selection Bias." *Educational and Psychological Measurement*, 45 (1985), 37-54.

[٢٤] Perlman, C., et al. "Investigating the Ability of Four Methods for Estimating Item Bias." Paper presented at the annual meeting of the National Council for Measurement in Education, New Orleans, April 1988 (ED 296-003).

[٢٥] DeMauro, G. "Effects of Representation of Gender Groups in the Examinee Population on the Mantel-Haenzel Procedure." Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston , MA. ED 318-747, 1990.

[٢٦] النافع، عبدالله، وعبدالله القاطعي، والجوهرة، السليم. *إعداد اختبارات ومقاييس للتعرف على الموهوبين والكشف عنهم: (القسم أ) صدق وثبات اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل.* الرياض: مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، ١٤١١هـ، ٥-٢٥.

[٢٧] Reckase, M. "Unifactor Latent Trait Models to Multifactor Tests: Results and Implications." *Journal of Educational Statistics*, 4 (1979), 207-30.

[٢٨] Mislevy, R. and R. Bock. BILOG-3*: Item Analysis and Test Scoring with Binary Logistic Models*. 2d ed. Mooresville: Scientific Software , Inc., 1990.

[٢٩] Loyed, B., and H. Hoover. "Vertical Equating Using the Rasch Model." *Journal of Educational Measurement*, 17 (1980), 179-93.

[٣٠] Baker, F., and A. Al-Karni. "A Comparison of Two Procedures for Computing IRT

Equating Coefficients." *Journal of Educational Measurement*, 28 (1991), 147-62.

[٣١] Kim, S., and A. Cohen. "IRTDIF: A Computer Program for IRT Differential Item Functioning Analysis." *Applied Psychological Measurement*, 16, 2 (1992), 158.

[٣٢] Kim, S., and A. Cohen. "Effects of Linking Methods on Detection of DIF." *Journal of Educational Measurement*, 29 (1992), 51-66.

[٣٣] Ironson, G. A. "Use of Chi-square and Latent Trait Approaches for Detecting Item Bias." In: R. A. Berk, ed. *Handbook of Methods for Detecting Test Bias*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1982, 117-60.

Comparative Study of Some Item Bias Detection Methods

Abdullah A. Al-Qataee
Associate Professor, Department of Psychology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Several methods of item bias detection indices were introduced in the last decades. The IRT methods were said to be more elegant compared to others. However, due to some practical difficulties, the search for an alternative method is necessary. The purpose of the present study was to compare the ability of several methods to detect item bias compared to the two parameter IRT models. Thus, DIF methods, the transformed item difficulty (TID) method, chi-square methods, and item discrimination indices were compared using data from the Information Subtest for the Normative Sample of the Saudi version of the WISC-R. Sex biases were considered. The results indicate that IRT methods are more elegant than other methods, thus confirming previous findings. Chi-square methods were found to be a good substitute for IRT methods. More specifically, Cammilli chi-square was most effective followed by MH, and Angoff modification of the TID. The new modification of the item discrimination (ID) index seemed to be more effective than the original one. However, further study of the new modification of ID is needed.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٩٧-٣٣١ (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).

الفروق في سمات الشخصية المهيئة للإبداع المرتبطة بالتفاعل بين الجنس والتخصص الجامعة السعوديين

عبد الله بن طه الصافي

أستاذ مشارك، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، أبها، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تستهدف الدراسة بحث الفروق في سمات الشخصية المهيئة للإبداع (تحمل المخاطرة، والتعقيد، وحب الاستطلاع، والتخيل) - كما يعكسها الأداء على اختبار سمات الشخصية المهيئة للإبداع من إعداد الباحث - المرتبطة بالتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي (علمي / أدبي)، لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة السعوديين (ن = ٣٢٠). تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي في تصميم عاملي ٢ (ذكور/ إناث) ×٢ (علمي / أدبي)، وأجريت أربعة تحليلات للبيانات الخاصة بكل سمة من السمات الأربع موضوع الدراسة. وكشفت التحليلات عن وجود تأثير دال للجنس والتخصص الدراسي وتفاعلهما على سمتي تحمل المخاطرة والميل إلى التعقيد، بينما كان تأثير التفاعل بين الجنس والتخصص دالا على سمتي حب الاستطلاع والتخيل، وكانت الفروق في كل السمات في صالح الذكور من القسم العلمي. تم تفسير النتائج في ضوء نظرية الشخصية لتفسير الظاهرة الإبداعية.

كان ج . ب جيلفورد Guilford - منذ أن قدم لبحوثه في الإبداع في خطابه الرئاسي أمام جمعية علم النفس الأمريكية سنة ١٩٥٠م - واعيا تماما بوحدة الشخصية الإنسانية. لقد كان معنيا بالدرجة الأولى ببناء نظرية عن التكوين العقلي، ولكنه لم ينظر إلى القدرات العقلية بمعزل عن بقية جوانب الشخصية، بل كان ينظر إلى هذه القدرات العقلية باعتبارها - أساسا - أبعادا في الشخصية personality dimensions . وكان مقتنعا منذ البداية بدور السمات الدافعية والمزاجية في الشخصية في تحويل القدرات الإبداعية من مستوى الإمكانات العقلية الكامنة إلى الإنتاج الإبداعي الملموس.

وقبل عـام ١٩٥٠م كـانت دراسـات الإبـداع محدودة للغاية ، ومـن ثـم كـانت هـذه الدعوة التي وجهها جليفورد في خطابه الرئاسي أمام جمعية علم النفس الأمريكية بمثابة دعـوة لمزيـد مـن الاهتمـام بدراسـة هـذه الظـاهرة المعقـدة متعـددة الجوانـب : الإبـداع creativity ، بحيث تتناول هـذه الدراسـات القـدرات العقلية المسهمة في السلوك الإبداعي وسمات الشخصية التي تساعد الفرد على حسن استغلال هذه الإمكانات بطريقة فعالة ومنتجة ، والبيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها الشخص المبدع ، وغيرها من الجوانب المرتبطة بالسلوك الإبداعي والتي قد تكشف عنها جهود الباحثين في هذا المجال.

وقد اتخذت نتائج هذه الدعوة التي وجهها جيلفورد سنة ١٩٥٠م للاهتمام بدراسة شاملة للظاهرة الإبداعية مظهرين : اتساع نطاق التعريفات الـتي تبناها البـاحثون لمصطلح "الإبداع ، " وتنوع المحكات المستخدمة في الحكم على درجة وجود خاصية الإبداع لـدى الأفراد. وفيما يتصل بالتعريف برزت نظرة إلى الإبداع *كعملية عقلية* تبنّاها جيلفـورد وتورانس وآخرون خلاصتها أن الإمكانات الإبداعية creative potentials تنعكس في الأداء على مقاييس الإبداع ، وأن الإبداع في أي مجال لا يتطلب قدرة واحدة ولكن مجموعة قدرات حددّها جيلفورد في الطلاقة fluency (اللفظية والتعبيرية وطلاقة التداعي والطلاقـة الفكرية) والمرونة flexibility (التكيفية والتركيبيةوالتلقائية) ، والأصالة originality وإدراك التفصيلات elaborations ، بالإضافة إلىعامل آخرهو الحساسية للمشكلات كان محـور تعريف تورانس للإبداع [١ ، ص ص ٢٨-٣٠]. وقد أشار إبراهيم [٢ ، ص ص ٩٤٧-٩٨٤] إلى قدرة أخرى للتفكير الإبداعي توصلت إليها بعض الدراسات العربية وهـي الاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته maintaining of direction التي تتمثل في قدرة المبدع على التركيز لفترات طويلة تركيزا مصحوبا بالانتباه طويل الأمد على هدف معين.

وتتعدد وجهات نظر الباحثين إلى الإبداع ، حيث ترى أمابيل Amabile [٣] أن الإبداع خاصية تميز *الإنتاج* أو الاستجابات التي يحكم عليها مراقبون متخصصون بأنها مُبدعة ، أو أنه *أسلوب للحياة* ، ونظر إليه آخرون - مثل دافيز Davis [٤] - في ضوء *الإنتاج والعملية معا* ، مفترضا أن الإبداع يعمل على تطوير قدرة الفرد بالكامل ويزيد من

مرونته ويثير في نفسه حب الاستطلاع ، ويعمل على تفتح عقله وروح المغامرة والإقدام فيه.

ويرى الباحث الحالي أن النظرة إلى الظاهرة الإبداعية من هذه الزوايا لم تُدرك - على نحو ملائم - أن هذه العملية الإبداعية وهذا الناتج الإبداعي يصدر من " شخص مبدع" a creative person ، وأنها جزء لايتجزأ من هذه الشخصية المبدعة ذات السمات المزاجية والدافعية المعنية ، والتي تنشأ في سياق نفسي واجتماعي له معالم محدّدة، ومن شأن هذه الأمور أن تيسّر - أو تعوق - العملية الإبداعية والإنتاج الإبداعي معا. وقد أشار جليفورد مبكرا في عام ١٩٥٠م إلى أن مشكلة علماء النفس تتعلق "بالشخصية المبدعة" التي تتسم بسمات معينة تميزها عن غيرها من الأشخاص العاديين ، وركز جليفوردعلى سمة الحساسية للمشكلات. ومنذ هذا التاريخ تناولت عدة دراسات سمات الشخصية المبدعة على أساس أن الإنتاج الإبداعي لايتوقف - فقط - على عملية التفكير الإبداعي ، " فنحن بصدد ظاهرة متعددة الجوانب ينتج عنها تقديم ناتج يختلف عما هو معروف لدى الإنسان، وتقديم الجديد عملية معقدة لها متطلبات أخرى بجانب القدرة على التفكير بأسلوب معين... حيث يحتاج تقديم الجديد إلى أسلوب معين في الإدراك وحساسية خاصة لنواحي القصور فيما يوجد لدينا من ثقافة.. وعمل جاد ومستمر... ومثل هذا العمل لايستطيع القيام به الفرد دون أن تتوافر في شخصيته صفات معينة" [٥ ، ص ٢١١].

وقد خلصت بعض من البحوث الحديثة في الإبداع إلى أنه لاتوجد قدرات معرفية معينة *تميز بدقة بين الأفراد المبدعين وغيرهم* ، وأن كل المتغيرات التي تميز هؤلاء المبدعين هي سمات دافعية motivational traits في جوهرها (مثال: هيس Hayes [٦]، ودافيز Davis [٧]، وميللجرام Milgram [٨]، وليمان Lyman [٩]). كما وجد باحثون آخرون [١٠] علاقات جوهرية بين سمات الشخصية المبدعة وقدرات التفكير الإبداعي ؛ حيث ارتبطت الطلاقة اللفظية إيجابيا بالحاجة إلى الحرية ، وسلبيا بالمسايرة ، وارتبطت الطلاقة الارتباطية ارتباطا موجبا بكل من المغامرة وتحمل الغموض ، في حين ارتبطت الطلاقة

التعبيرية بالاندفاعية وارتبطت الأصالة إيجابيا مع سمات تحمل الغموض والثقة بالنفس. كما خلص ميلجرام [٨] إلى أن تحقيق الإمكانية الإبداعية في العالم الواقعي يعتمد على عوامل غير عقلية non-intellectual كالأسرة والفرص المتاحة والدافعية وسمات معينة في الشخصية.

وثمة جانب آخر في مشكلة تفسير الأداء الإبداعي يتصل بالمحكات - أو المنبئات - التي استخدمها الباحثون في الحكم على الإبداع، حيث اعتمد البعض على أحكام الخبراء في المجال، أو على الإنتاج الذي يتصف بالإبداعية، أو على الأسلوب الإحصائي حيث ينحرف المبدع انحرافا معينا عن العادين في الأداء على مقاييس يفترض أنها صالحة لقياس القدرات الإبداعية. ويري الباحث الحالي - بناء على نتائج عديد من الدراسات في هذا المجال- أن سمات الشخصية المبدعة أو السمات المزاجية المهيئة للإبداع تعد منبئا predictor جيدا بالأداء الإبداعي، ومن ثم ينبغي أن تحظى هذه السمات بالمزيد من الدراسة حتى يمكن أن تستفيد منها مؤسسات التطبيع الاجتماعي في دعم هذه السمات لدى الأفراد.

كما يرى الباحث الحالي أن رصد المتغيرات المختلفة التي تدعم سمات الشخصية المبدعة - من خلال البحوث - يعد أمرا مهما في الكشف المبكر عن المبدعين ودعم هذه السمات لديهم، وتوفير السياق النفسي والاجتماعي المُيسِّر لظهور واستخدام الإمكانات الإبداعية لدى الأفراد في مجتمع المملكة العربية السعودية الذي يحتاج إلى هؤلاء المبدعين من أبنائه للإسهام في تنفيذ ومتابعة خطط التنمية الطموحة التي تتبناها المملكة.

الهدف من الدراسة

تستهدف الدراسة الحالية فحص الفروق في سمات الشخصية المهيئة للإبداع (تحمل المخاطرة، والتعقيد، وحب الاستطلاع، والتخيل) المرتبطة بالتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي (علمي وأدبي) لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة في مدينة أبها بالمنطقة الجنوبية الغربية من المملكة العربية السعودية.

المبررات التي دفعت الباحث إلى تناول هذه المتغيرات بالدراسة

١ - أن سمات الشخصية موضوع الدراسة وهي : تحمل المخاطرة والتعقيد وحب الاستطلاع والتخيل ، رصدت باعتبارها من سمات شخصية المبدعين في عدة مجالات علمية وأدبية وفنية في كثير من الدراسات ، منذ بدأت دراسات الشخصية المبدعة على يد "كاتـل" ومعاونيه ومجموعة بيركلي (مثال : [٧ ؛ ٨ ؛ ١١]). وقد خلص بعض هؤلاء الباحثين إلى أن الفرق الرئيسي بين الأفراد الذين يملكون قدرات إبداعية وهؤلاء الذين يستخدمون هذه القدرات يكمن في هذه السمات الوجدانية affective - موضوع الدراسة الحالية - والتي تهيىء الأفراد إلى التفكير والسلوك بطريقة إبداعية .

٢ - ويرجع اختيار متغير "الجنس" للدراسة إلى أنه ، على الرغم من أن بعض الدراسات التي أجريت على عينات سعودية لم تجد فروقا بين الجنسين في الدافعية للإبداع [١٢]، فقد خلص كثير من الباحثين إلى وجود فروق بين الجنسين في القدرات الإبداعية (مثل [٣؛ ١٢ ؛ ١٤ - ١٨]). ولكن نتائج هذه البحوث غير متسقة ؛ فقد كانت الفروق في صالح الذكور في بعض القدرات الإبداعية وفي صالح الإناث في بعضها الآخر، الأمر الذي يحتاج مزيدا من الدراسة ، وهو أحد دوافع إجراء الدراسة الحالية.

٣ - أما متغير التخصص الدراسي ، فيتوقع الباحث وجود علاقة له على بسمات الشخصية المهيئة للإبداع موضوع الدراسة الحالية ، وأن هذا التأثير يختلف باختلاف المتطلبات العقلية والمزاجية اللازمة للدراسة العلمية والأدبية في الجامعة ، بالإضافة إلى ندرة الدراسات في هذا المجال في حدود علم الباحث.

٤ - ونظرا لأن الظاهرة الإبداعية معقدة ومتعددة الجوانب ، فإن تفسيرها على نحو ملائم لايتم إلا بدراسة تأثير التفاعل بين المتغيرات المختلفة التي خلصت البحوث إلى أنها تؤثر على مستوى الإبداع. ويقتصر الأمر في الدراسة الحالية على فحص تأثير التفاعل بين متغيرين منها وهما الجنس والتخصص الدراسي على سمات الشخصية المهيئة للإبداع.

أهمية إجراء الدراسة الحالية

١ - على الرغم من أن العديد من البحوث قد تناولت سمات الشخصية المبدعة وخلصت إلى " بروفيل" يصف معالم هذه الشخصية ، فإن "السمات الدافعية" لم تحظ بالدراسة المناسبة ، على الرغم ما وجده بعض الباحثين من أن الفروق في الإمكانات الإبداعية ترجع - أساسا - إلى فروق في السمات الدافعية (مثل :[٦ ؛ ٧ ؛ ١١ ؛ ١٩]) واعتبر بعض الباحثين [٢٠] الدافعية شرطا ضروريا للأداء الإبداعي. وقد لاحظ بعض الباحثين [٨] أن الاهتمام الذي بذله الباحثون في دراسة العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع والسلوك الإبداعي أكثر مما بذل في دراسة أبعاد الشخصية المبدعة ، وأن معظم الاختبارات التي صُممت لقياس الإبداع استهدفت توفير مؤشرات على كفاءة الفرد في أداء الوظائف والعمليات العقلية المكونة للإبداع.

٢ - قد ينظر بعض المعلمين والآباء إلى بعض سمات الشخصية التي تميز المبدعين أو التي تهيىء للسلوك الإبداعي لدى الطلاب أو الأبناء نظرة سلبية ؛ كالميل إلى الاستقلال والتمرد وعدم التعاون والتقلب الوجداني ومقاومة المسايرة... وغيرها ، ومن ثم قد يعاقب بعض المعلمين والآباء المسالك الدالة على وجودهذه السمات لدى الأفراد في حجرة الدراسة أو في الأسرة ، مما يعوق ظهور ونمو الإمكانات الإبداعية لدى الأبناء. وقد أوضحت بعض الدراسات [٢١] أن طلاب الجامعة (ن = ٧٢٧ من جامعة الملك سعود) لايضعون سمات الشخصية المبدعة في مكانها المناسب من حيث الأولوية ، وأن هذه السمات (مثل ، التسامح ، وحب العمل ، والمغامرة ، والصبر ، واحترام الآخرين) لاتتوافر بشكل مناسب لدى الشباب السعودي. ولذلك فقد تمثل نتائج الدراسة الحالية إسهاما في توجيه الآباء والمعلمين نحو الاكتشاف المبكر لهذه السمات ودعمها لدى أبنائهم.

٣ - لاحظ الباحث الحالي أن الظاهرة الإبداعية لم تحظ بقدر مناسب من جهود الباحثين في المجتمع السعودي ، وعلى سبيل المثال : من بين ١٢٠ أطروحة للماجستير مقدمة لقسم علم النفس في جامعة الملك سعود بالرياض منذ سنة ١٤٠٢هـ حتى

١٤١٦هـ، لم يحظ الإبداع إلا بثماني دراسات فقط نسبتها ٠٧ر٪ من هـذه البحـوث. وكانت البحوث التي أجريت على عينات من الإناث نـادرة جدا على الرغـم مما رصدته بعض البحـوث [١٢] مـن عـدم وجـود فـروق في الدافعيـة للإبـداع بـين الجنسـين في المجتمـع السعودي.

٤ - يتضح من بعض الدراسات السابقة - مثل [٢٢] - أن معرفـة القـدرات العقليـة المتضمنة في الإبداع لايكفي - وحده - للتنبؤ بالإنتاج الإبداعي في المستقبل، وأن السمات الدافعية والمزاجية تشكل سياقا نفسيا ملائما لاستثمار الإمكانات الإبداعية، كما أشار تورانس [٢٣] إلى عدد من المؤشرات غير العقلية للإبداع.

التعريف الإجرائي لسمات الشخصية موضوع الدراسة

١ - *تحمل المخاطرة* risk-taking : مدى شجاعة الفـرد في تعريض نفسـه للفشـل أو النقد، وتقديم تخمينات، والعمل تحت ظروف غامضة، والدفاع عن أفكاره الخاصة.

٢ - *التعقيد* complexity : قدرة الفرد على قبول التحـدى كما تتمثل في بحثه عـن كثير من البدائل، ورؤية الثغرات في الأشياء، واكتشاف النظـم في المواقـف المشوشـة والتعامل مع المشكلات صعبة الحل أو الأفكار المعقدة.

٣ - حب *الاستطلاع* curiosity : رغبة الفرد في أن يكـون محبا للبحـث (فضوليـا) ومنفتحا على المواقـف المحيرة، والتفكير مليا في أسـرار الأشياء أو غموضـها، والحدس الشعوري لرؤية ما سوف يحدث.

٤ - *التخيل* imagination : قدرة الفرد على بناء الصـور العقليـة والحلـم بأشـياء لم تحدث، والشعور بطريقة حدسية والبحث فيما وراء حدود الحواس.

وتنعكس هذه السمات في الأداء على الاختبارات الفرعية الأربعـة (١٥ فقـرة لكـل منها) المكونة لاختبار سمات الشخصية المهيئة للإبداع المستخدم في الدراسة الحالية.

خلفية نظرية

قدم عدد من المنظرين تفسيرات نظرية للظاهرة الإبداعية ، تختلف باختلاف افتراضاتهم حول أصل الإبداع وطبيعته [١ ، ص ص ٢١٠ - ٢٢١] .

وفي إطار نظرية الشخصية قدم عديد من الباحثين وصفا لسمات الشخصية المبدعة في مجالات الإبداع المختلفة ؛ فمن خلال نتائج البحوث التي أجريت على سمات شخصية المبدعين من الفنانين والكتاب والعلماء، وبحوث أخرى تناولت بروفيل الشخصية لثمانين مجموعة مهنية مختلفة، توصل "كاتل" ومساعدوه إلى أن عوامل الشخصية التي تعتبر منبئات جديدة بالقدرة الإبداعية العامة ، وهي : العامل A : متحفظ منسحب (الدرجة -٢) ؛ والعامل B : ذكاء عام (الدرجة +٢) ؛ العامل E : السيطرة (+١) ؛ والعامل F : جاد وصامت (-٢) ؛ والعامل H : مغامر وجريء (+١) ؛ والعامل N مستقيم (-١) ؛ والعامل O_1 : تجريبي ذو تفكير متحرر (+١) ؛ والعامل O_2 : الاكتفاء الذاتي (+٢). فإذا كانت الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد في معادلة القدرة الإبداعية العامة مرتفعة، فإن ذلك يشير إلى ميله إلى العمل المبدع في العلوم والآداب والفنون [٢٤ ، ص ص٢٢٩ - ٢٣٠].

وطلب تورانس (١٩٦٧م) من ٨٧ مدرسا ومدرسة ومدير مدرسة أن يصفوا الخصال الإبداعية للأطفال المبدعين، فكانت هذه الخصال : حب الاستطلاع ، والجدة في التفكير، والاستقلال في التفكير والسلوك ، وأنهم فرديون individualists ، وخياليون، ومجربون، وتفكيرهم مرن ، ومثابرون، ويستغرقون في أحلام اليقظة [١ ، ص ص ٩٢ - ٩٣] . وفي دراسة أخرى [٢٣]، حدد تورانس المؤشرات غير الاختبارية non-test indicators للإبداع، وتتضمن أن المبدع : يظهر طلاقة لفظية وقدرة عالية على الحوار، ويبدو ساخطا ومتبرما بالروتين والوضوح ، ويستمتع بتقديم الفروض، ويعالج الأشياء المعتادة لتعديلها بحيث تصلح لأشياء جديدة غير ما صممت من أجله ، ويستمتع بالحديث عن اكتشافاته.

وقد جمع "دافيز" [٤ ؛ ٢٥] من خلال الأدبيات المتخصصة أكثر من مائة صفة وعبارة تصف خصال الأشخاص المبدعين، وصنفها في اثنتي عشرة فئة. وتتضمن هذه القائمة أن الشخص المبدع : بإبداعية ، وأصيل (خيالي وتفكيره مرن ومستفسر وغير تقليدي)، ومستقل (واثق في نفسه وفردي ومتقبل لذاته ، وقد يقاوم المطالب الاجتماعية ولايهتم بانطباعات الآخرين عنه ، وذو مركز تحكم داخلي) ، ويتحمل المخاطرة (لايفكر في النتائج التي تترتب على كونه مختلفا عن الآخرين ، ولايخاف من محاولة أشياء جديدة، ويرغب في التغلب على الفشل، ومتفائل). وهو نشط (يتسم بالحيوية ولديه طاقة energetic ومخاطر ، وقابل للاستثارة وتلقائي ومندفع) . ولديه اهتمامات فنية artistic وجمالية، ومحب للاستطلاع curious (ميال إلى توجيه الأسئلة ومجرب وواسع الاهتمامات ومنفتح على الخبرات الجديدة). وهو يتسم بروح الدعابة ، ومولع بالتعقيد (...أي مولع بالجدة والغموض وعدم الاتساق). والمبدع متفتح عقليا open-minded (متقبل للأفكار الجديدة ولوجهات نظر الآخرين ومتحرر). وهو في حاجة إلى أن ينفرد بنفسه بعض الوقت (حيث يحتاج إلى الخصوصية، ومتأمل ، واستبطاني، وحساس، وقد يكون انسحابيا ، ويحب العمل بنفسه). والمبدع حدسي intuitive (حاد الملاحظة ، يدرك العلاقات ويستخدم كل الحواس في الملاحظة). ويلاحظ أن الفئات الاثنتي عشرة للخصال يتداخل بعضها مع الآخر، ففئة أصيل original- مثلا - تشمل عددا أكبر من زملات السمات من فئات أخرى مثل : حدسى).

وأورد لينجمان [٢٦] قائمة شاملة مستخلصة من استعراض شامل للتراث الخاص بسمات المبدعين، وتكونت هذه القائمة من خمس وخمسين سمة تستوفي كل منها واحدا من محكمين : ارتباط السمة بالإبداع ارتباطا دالا إحصائيا في خمسة بحوث على الأقل، أو ارتباط السمة جوهريا بالإبداع في ثلاث دراسات، وذكرت كسمة إبداعية a creative trait في دراستين أخريين. ومن السمات التي تضمنتها قائمة "لينجمان" للشخص المبدع : ميال إلى المغامرة ، وعدواني ، وطموح ، وجازم assertive ، ومستقل، وميال للتعقيد، وجريء، ومحب للاستطلاع ، وغير راض (ساخط) ، ومسيطر، وانفعالي ، ونشط،

وقابل للاستثارة، وميال للتجريب، ومعبّر expressive ، ومرن ، ومرح ، وخيالي، ومجد، ومركز الضبط لديه داخلي، ومنكفىء على ذاته introspective ، وحدسي، ومتحرر، وغير منصاع ، ومتفتح العقل، وأصيل، وحاد الملاحظة ومثابر ، ويفضل التعقيد، وميال للتساؤل، وإلى إحداث تغييرات جذرية في الأفكار المألوفة ، ومحب للمعرفة وساع إليها، وواسع الحيلة ، وميال إلى المخاطرة ، وواع بذاته ولايهتم بانطباعات الآخرين عنه، وغير تقليدي، ومتعدد الاهتمامات.

ورسم "رودسيب" [١١] بروفيلا للشخصية المبدعة يرتكز على ثماني خصال هي: الحساسية للمشكلات ، والطلاقة (القدرة على توليد عدد كبير من الأفكار في مواجهة مشكلة ما) ، والمرونة (لديه القدرة على اكتشاف مدى متنوع من مناحي التعامل مع المشكلات دون فقدان الاستبصار بالهدف العام)، والأصالة في التفكير، وحب الاستطلاع (السعي لزيادة حصيلة معلوماته وخبراته)، والطاقة والحيوية، والدافعية (الرغبة في تقديم أفكار جديدة ومتنوعة والترحيب بالمشكلات التي تواجههم)، والتحرر من الخوف من الفشل.

ووضع ليمان [٩] - وهو مشرف على ورش عمل للمبدعين في مجال التصوير السينمائي والتلفازي - قائمة بسمات الشخصية المبدعة في هذا المجال - وغيره من المجالات - تتضمن أن المبدعين : مختلفون عن الآخرين ، ويتسمون بروح المزاح والمرح playful ، ولايتقيدون بالقواعد المرعّية ، ومغامرون adventurous (يحبون السفر ورؤية أشياء جديدة واكتشاف العالم من حولهم)، وتلقائيون spontaneous (فهم ليسو بحاجة إلى خطة تسير عليها حياتهم ويضعون قواعدهم بأنفسهم)، ومستقلون ، وحساسون للفن والجمال في أكثر من مجال (فهم يعتبرون الجمال ليس في شكل الزهور أو لونها فحسب، بل-أيضا- في أداء ماكينة جيدة التصميم ، وفي التناسق في النظام السياسي أو في كمال فكرة ما) . كما أن المبدعين حماسيون سريعو الاستجابة حتى أن البعض يصفهم بفرط النشاط hyperactive ، وجسورون (يسلكون بثقة وتحدٍ ومتحررون في أدائهم)، ولهم إنتاج إبداعي (فليس مجرد التأمل في أفكار يعد إبداعاً... بل ينبغي أن يكون هناك أفعال، ونتائج... وأداء). وهم

مولعون بالبحث فيما وراء وحول الأشياء وخلالها (فكل مشكلة فرصة، وكل عائق تحد. وينظر المبدع إلى التحدي بنفس الطريقة التي ينظر بها متسلق الجبال إلى الجبل : كلما زادت وعورة الجبل كانت أمامه فرصة أكبر لمواجهة التحدي). وهم متحمسون مصرون على بلوغ أهدافهم وواثقون في أنفسهم ولديهم القدرة على التركيز concentration والطاقة الكبيرة في الأداء .

وذكر "دافيز" [٤ ، ص ص ٤٥ - ٤٦] أن تورانس (١٩٦٢م، ١٩٨١م وسميث Smith (١٩٦٦م) خلصا إلى أن سمات شخصية سلبية negative traits تظهر لدى المبدعين من الطلاب ومنها : العناد واللامبالاة بالأعراف والتقاليد السائدة، وتحدي القواعد والسلطة، والتمرد وعدم التعاون، والتقلب الوجداني (النزوية) ، وشرود الذهن وكثرة النسيان ، والميل إلى الجدل والاختلاف والسخرية والتهكم ، والتمركز حول الذات ، والإفراط في الاهتمام بالتفاصيل والموضوعات غير المهمة، وفرط النشاط جسميا وعقليا، والافتقار إلى اللياقة. وهذه السمات لاتلقي التقدير وتقابل بالرفض من جانب معظم الآباء والمعلمين، ومن ثم يتخذون موقفا سلبيا من الطلاب المبدعين مما يعوق إبداعيتهم.

ويستخلص الباحث الحالي من استعراض سمات الشخصية للمبدعين في مجالات متنوعة ملاحظتين :

الأولى : أن السمات الدافعية تشكل مؤشرا قويا ومنبئا جيدا بالإبداع ؛ فالخصال التي تكررت كثيرا في البحوث التي أجريت على الأشخاص المبدعين- مثل : الحيوية، والإصرار، والحماس، والمثابرة، والانهماك في العمل، والطموح، والتوجه نحو العمل task-oriented ، والمغامرة، واليقظة، والاندفاعية، وحب الاستطلاع، والميل إلى التعقيد والاستقلال... وغيرها- هذه السمات دافعية motivational في طبيعتها ، مما جعل بعض الباحثين [٢٠] يعتبرون الدافعية العالية شرطا ضروريا للتفوق الإبداعي. كما وضع تورانس كتابا في الموضوع سنة ١٩٨٧م أسماه "الدافع المتوهج : الشخصية المبدعة" *The Blazing Drive : the Creative Personality* ، ومن ثم فإن الباحث الحالي يرى أن تركز البحوث في

مجال الشخصية المبدعة على هذه السمات الدافعية ، وهو الأمر الذي تسير عليه الدراسة الحالية.

والملاحظة الثانية : أنه ، بغض النظر عن سمات الشخصية المتكررة لدى معظم المبدعين ، فإن هؤلاء الأشخاص يمكن أن يختلف بعضهم عن البعض جذريا ؛ فبعض المبدعين - على سبيل المثال - يقدمون إنجازات إبداعية وتتخذ إبداعاتهم أشكالا مقبولة من المجتمع : علميا وفنيا وأدبيا أو قياديا ، في حين يكون آخرون غير تقليديين في المظهر والسلوك ، وأحيانا يصبحون منبوذين اجتماعيا ، خاصة عندما لاتكون سماتهم الشخصية موضع تقدير أو قبول من الثقافة التي ينشأون فيها ، وربما يشكل هذا التناقص في سمات الشخصية لدى المبدعين معضلة أمام الباحثين في تفسير الظاهرة الإبداعية المعقدة.

دراسات حول سمات الشخصية المبدعة

أولا : بعض الدراسات حول علاقة سمات الشخصية المبدعة بقدرات التفكير الإبداعي

وسوف نعرض للبحوث التي أجريت منذ بداية الستينات ، حيث بدأ الاهتمام الأكثر دقة برصد العلاقة بين مقدار ما لدى الفرد من قدرات إبداعية ومقدار ما لديه من سمات مزاجية معينة ، استخدمت فيها مقاييس موضوعية تتوافر مؤشرات مناسبة على كفاءتها السيكومترية (صدقها وثباتها). فقد درس عبد الغفار [٥ ، ص ٢٣٢] العلاقة بين عوامل التفكير الإبداعي وعدد من السمات الانفعالية والدافعية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بإحدى المدارس الأمريكية بمدينة دينفر ، واستخدم أسلوب الارتباط الجزئي في التحليل الإحصائي للبيانات (٥٩ متغيرا). وخلص الباحث إلى أن المبدعين من طلاب المرحلة الثانوية يتسمون بسمات منها : سهولة التكيف ، والاجتماعية ، والاكتفاء الذاتي ، والاندفاعية ، وقوة الإدارة ، والطموح. أما الطالبة المبدعة ، فهي انطوائية ، ومعتمدة على نفسها ، وتفضل النشاط الفردي ، ومرتفعة الاكتفاء الذاتي.

واستهدفت دراسة عيسى [٢٧] الكشف عن بعض سمات الشخصية المزاجية والدافعية (الثقة بالنفس - تقبل الذات - السيطرة - الثبات الانفعالي - العصابية - الاندفاعية - التصلب - تحمل الغموض - المسايرة)، التي ترتبط بقدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة اللفظية والفكرية - الأصالة - المرونة التلقائية من بطارية جيلفورد)، وذلك بهدف استخدام هذه السمات في التنبؤ بالأداء الإبداعي، على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة القاهرة (ن = ١٥٠) نصفهم متفوقون دراسيا والآخرون عاديون. وقد توصل الباحث بالتحليل العاملي إلى أربعة عوامل : عامل الإبداعية وتشبعت عليه الاختبارات الخمسة للتفكير الإبداعي، وعامل الأصالة وتشبعت عليه معظم متغيرات الشخصية تشبعات دالة : نقص الثقة بالنفس (-٤٣ر)، ونقص تقبل الذات (-٤٣ر)، والتصلب (-٤١ر)، والعصابية (-٣٧ر)، والمسايرة (-٣٤ر)، مما يشير إلى أن للتصلب والمسايرة تأثيرات كافة ومعوقة للإبداع بوجه عام وللأصالة بوجه خاص. والعامل الثالث: الكف والخضوع وهو القطب السالب لعامل الشخصية، وتشبعت عليه الاندفاعية (-٥١ر)، والسيطرة (-٤٦ر)، والتصلب والمسايرة (٣٦ر). وعامل قوة الأنا وتشبعت عليه سمات السيطرة، والعصبية، والثبات الانفعالي، ونقص الثقة بالنفس، والاندفاعية.

وقارن "شيفر" [٢٨] مفهوم الذات لدى ٨٠٠ مراهق مرتفعي ومنخفضي الإبداعية باستخدام اختبارين فرعيين من بطارية جيلفورد لقياس الإبداع واختبار "جوف" (قائمة مراجعة الصفات). وقد وجد أن مفهوم الذات إيجابي لدى مرتفعي الإبداعية ، حيث وصفوا أنفسهم بأنهم مستقلون ، وخياليون، وغير تقليديين، وميالون للتوكيدية وإلى التعقيد، وغير اجتماعيين. وفي دراسة تتبعية على هؤلاء المبدعين تمت بعد خمس سنوات، استمر المبدعون يصفون أنفسهم أيضا بأن لديهم مفهوما إيجابيا عن الذات.

وخلص السيد [٢٢] إلى وجود ارتباط منحن بين السمات المزاجية للشخصية (مستوى التوتر النفسي كما يتبدى في عدم تحمل الفحوص ، والعصبية ، وقوة الأنا،

والثقة بالنفس ، والاكتفاء الذاتي ، والانبساط ، والانطواء)، والقدرات الإبداعية (الحساسية للمشكلات، والأصالة ، والمرونة التلقائية ، والطلاقة الفكرية من بطارية جيلفورد)، على عينة من طلاب جامعة القاهرة (ن = ٢١٦). وخلصت هذه الدراسة المتعمقة إلى أن قدرا من " التوتر النفسي" لازم للأداء الإبداعي، على أن يكون هذا التوتر مصحوبا بمناخ نفسي يتسم بخصائص الصحة النفسية (كالثقة بالنفس وقوة الأنا والاكتفاء الذاتي...)، وإلا أدى هذا التوتر إلى تشتيت التفكير الإبداعي.

ودرست "آجا رول وكوماري" [٢٩] العلاقة بين تحمل المخاطرة والإبداع على عينة من خريجي جامعة "آجرا" في الهند (ن = ٨٢ ذكرا ، ٨١ أنثى) ، ووجد الباحثان ارتباطات موجبة ودالة بين الإبداع (كما يعكسه الأداء على اختبار "مهدي" اللفظي للتفكير الإبداعي) وتحمل المخاطرة لدى كل من الذكور والإناث (عند ٠١ر) ، وكان الذكور أكثر ميلا إلى تحمل المخاطرة من الإناث. ومن خلال دراسة حالة لستة من الموهوبين تتراوح أعمارهم من ٩-١٨ سنة لبحث خصال الشخصية التي تسبق وتصاحب الإنتاج الإبداعي، توصلت دراسة "رودر" وآخرين [٣٠] إلى أن هؤلاء المبدعين يتسمون بالقدرة على تحمل المخاطرة.

وقدمت " ميشيلا روكو " [٣١] وصفا لبروفيلات الشخصية لدى عدد من العلماء المبدعين في مجال الطب الحيوي (ن = ٣٠)، وأبرز هذا البروفيل أنهم يتسمون بحب الاستطلاع المعرفي والتخيل الإبداعي، والمرونة، والمثابرة، والقدرة على الملاحظة، وقد تأكد ذلك من خلال الفروق الدالة بين مرتفعي الإبداعية والعاديين من المجموعة الضابطة . وفي دراسة أجراها "جونسر وأورال" [٣٢] على عينة من التلاميذ الأتراك (ن = ١٩٢) وجد الباحثان ارتباطات سالبة ودالة بين قدرات التفكير الإبداعي كما تقاس باختبار "تورانس" (الطلاقة والمرونة والأصالة والتفصيلات)، والانصياع للنظام المدرسي كما يدركه المعلمون. كما وجد " شيلدون" [٣٣] علاقات دالة بين مقاييس تحقيق الذات والتوجُّه الدافعي motivational orientation ومقاييس الإبداع لدى ٢٤٥ طالبا جامعيا يدرسون علم النفس.

ثانيا: دراسات حول الفروق بين الجنسين في الإبداع

قارن حسين [١٥] بين الذكور والإناث (١٠٠ ذكر و١٠٠ أنثى) من طلاب المرحلة الثانوية في قدرات التفكير الإبداعي، فتفوقت الإناث تفوقا دالا في الأداء على اختبار الاستعمالات غير المألوفة. وفسر الباحث ذلك بأنه ربما يكون راجعا إلى أن الإناث ينتمين إلى أسر ذات مستوى اجتماعي واقتصادي مرتفع. وفي دراسة رمزى [١٧] عن الإبداع (الأصالة، والطلاقة التصورية، والمرونة التلقائية، والحساسية للمشكلات، والاحتفاظ بالاتجاه) والسمات المزاجية للشخصية (النفور من الغموض، والانبساط - الانطواء، والعصبية، وقوة الأنا) لدى الإناث (ن = ١٥٠ طالبة جامعية). وجدت الباحثة ارتباطات دالة موجبة بين الاحتفاظ بالاتجاه والعصبية (عند ٠١ر)، وبين الأصالة والمرونة من جهة والانبساط من جهة أخرى (عند ٠٥ر). وعندما أخضعت المصفوفة الارتباطية للتحليل العاملي كشفت عن سبعة عوامل فسرت ٥٣ر٤٧٪ من التباين الكلي، منها عامل إبداعي تشبعت عليه مقاييس التصلب الوجداني (-٦٧ر) وقوة الأنا (٤٤ر). وخلصت الباحثة إلى عدم قبول افتراض عن وجود علاقات معينة بين سمات الشخصية والإبداع لدى الإناث تختلف عما نجده لدى الذكور.

ووجد إبراهيم [١٤] تفوقا للذكور من طلاب الجامعة (ن = ١٩٥) على الإناث (ن=٢١٠) في الأصالة. وفي عرض قام به "جاريال" [٣٤] للدراسات الإبداع على عينات هندية خلص إلى عدم اتساق النتائج في علاقة الإبداع بعدد من المتغيرات ومنها الجنس، ولكنه أشار إلى دراسة واحدة (Raina , 1970) وجدت أن الإناث يتفوقن على الذكور في الطلاقة والمرونة والتفصيلات، في حين يتفوق الذكور في الأصالة. كما وجد موسى والدسوقي [١٣] فروقا بين الجنسين في صالح الذكور من طلاب جامعة الأزهر (ن = ٢٠٠ طالبا وطالبة) في الأصالة كما يعكسها الأداء على مقياس أعده "هولاند وباير." في حين توصل "أوريكس ويشوك" [١٨] إلى نتائج مختلفة، حيث كانت الفروق في صالح الإناث في القدرات الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (ن = ١٥٧). كما وجدت سناء محمد

علي [١٦] فروقا دالة (عند ٠١ر) بين الجنسين في الأصالة والمرونة والطلاقة (على اختبار تورانس الصورة أ) لصالح الذكور في مدارس المدن (ن = ١٣١).

ودرس خان [٣٥] الفروق الراجعة إلى الجنس والتخصص الدراسي في قدرات التفكير الإبداعي اللفظي بين طلاب جامعيين يدرسون الفنون (ن = ٥٠ ذكرا، ٥٠ أنثى) وآخرين يدرسون العلوم (ن = ٥٠ ذكرا، ٥٠ أنثى)، وعكست النتائج تفوق الذكور من تخصصات الفنون والعلوم في الإبداع على الإناث في نفس التخصصات، وحققت الإناث ممن يدرسن العلوم مستوى أعلى في الأصالة مقارنة بالإناث دارسات الفنون. ومن الدراسات القليلة التي أجريت على عينات من المملكة العربية السعودية (ن = ٦٩٣ طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية) لم يجد السليماني [١٢] فروقا دالة في الدافعية للإبداع ترجع إلى الجنس أو التخصص الدراسي (علمي / أدبي) أو الصفوف الدراسية.

تعليق على الدراسات السابقة

تتفق معظم البحوث السابقة على أن الشخصية المبدعة تتسم بخصال شخصية معينة، وأن السمات ذات الطبيعة الدافعية، مثل حب الاستطلاع، والميل إلى الاستقلال، والتخيل، وتحمل المخاطرة، وقبول التحدي، والطموح، ومواجهة الأمور المعقدة ... هذه السمات الدافعية- في نظر بعض الباحثين - تصاحب الأداء الإبداعي وتيسره، ومن ثم يمكن اعتبارها منبئات جيدة بهذا الأداء، إلى جانب الأداء على مقاييس القدرات الإبداعية.

ليس ثمة إلا قليل من الاتساق في نتائج البحوث التي أجريت على الفروق بين الجنسين في القدرات الإبداعية ، إلى جانب أن البحوث التي تناولت سمات شخصية الإناث المبدعات قليلة - في حدود علم الباحث - في المجتمع العربي.

فروض الدراسة

١- لا توجد فروق في سمات الشخصية المهيئة للإبداع (تحمل المخاطرة ، والتعقيد، وحب الاستطلاع ، والتخيل) ترجع إلى الجنس.

٢- لا توجد فروق في سمات الشخصية المهيئة للإبداع موضوع الدراسة ترجع إلى التخصص الدراسي (علمي / أدبي).

٣- لا توجد فروق في سمات الشخصية المهيئة للإبداع موضوع الدراسة ترجع إلى التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي.

الإجراءات

أولا : العينة

تكونت العينة النهائية للدراسة من ٣٢٠ طالبا وطالبة (م للعمر = ٥ر٢٢سنة ، و ع = ٨ر٤) من كلية التربية بجامعة الملك سعود (ن = ١٦٠ ، م للعمر = ٤ر٢١ سنة ، ع = ٦ر٣)، وكلية التربية للبنات (ن = ١٦٠ ، م للعمر = ٨ر٢٢ سنة ، ع= ٢ر٤) بمدينة أبها ، منهم ١٦٠ من الأقسام العلمية (٨٠ ذكرا ، ٨٠ أنثى)، و١٦٠ من الأقسام الأدبية (٨٠ ذكرا ، ٨٠ أنثى). وتمثل هذه العينة المستويات الدراسية الثمانية في كل كلية ، حيث تم اختيار ١٦٠ فردا (نصفهم من الذكور ونصفهم من الإناث) من الفرقتين الأولى والثانية (المستوى الأول حتى المستوى الرابع)، و ١٦٠ فردا (نصفهم من الذكور ونصفهم من الإناث) من الفرقتين الثالثة والرابعة (المستوى الخامس حتى المستوى الثامن).

ثانيا : أداة الدراسة

استخدم في جميع بيانات الدراسة "اختبار سمات الشخصية المهيئة للإبداع" من إعداد الباحث الحالي ، ويتكون من ٦٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد (نادرا - قليلا - كثيرا - كثيرا جدا) ، يطلب من الأفراد من خلالها تقدير إلى أي حد يعتقدون أنهم قادرون على تحمل المخاطرة ومولعون بالاستطلاع وميالون للتعقيد وخياليون . وقد تم بناء الاختبار على أساس نموذج ويليامز Williams model ثلاثي الأبعاد ، والمشتق من البحوث النظرية في مجال الإبداع ، وهو نسق تشخيصي وصفي تدريسي diagnostic - prescriptive instructional . والبعد الأول في هذا النموذج هو المنهج الدراسي (محتوى المقررات

الدراسية)، والثاني : استراتيجيات التدريس، والثالث: المخرجات ممثلة في سلوك التلاميذ : أ - السلوك المعرفي - العقلي cognitive- intellective (تفكير طليق، وتفكير مرن، وتفكير أصيل ، وتفكير مفصّل)، و ب - السلوك الوجداني (الشعوري) : حب الاستطلاع، وتحمل المخاطرة، والتعقيد (التحدي) ، والتخيل. وقد أطلق ويليامز على هذه المخرجات الوجدانية : السمات الوجدانية التباعدية affective -divergent traits ، وأشار ويليامز [٣٦] إلى أن هذه العوامل قد تأكدت من خلال البحوث التي أجريت على سمات الأفراد مرتفعي الإبداعية (بارون Barron ١٩٦٣ م، ماكينون Mackinnon ١٩٦٦م، روى Roe ، ويليامز Williams ١٩٦٩م). كما وردت هذه السمات في كثير من البحوث الحديثة عن سمات شخصية المبدعين (مثل: تورانس ١٩٨١م [٢٣] ، ودافيز ١٩٨٦م [٤] و١٩٩٢م [٢٥] ، وليمان ١٩٨٩م [٩] ، ودافيز ١٩٩٥م [٧] ، وشيلدون ١٩٩٥م [٣٥] .

وقد استعان الباحث في صياغة فقرات "اختبار سمات الشخصية المهيئة للإبداع" بما ورد في "بطارية تقدير الإبداع" (CAP) التي وضعها ويليامز سنة ١٩٦٩م [٣٦]، وبعض المقاييس العربية مثل "قائمة السمات للشخصية المبتكرة" (سيد خير الله ١٩٨١م وقد تم تقنينها على عينات من المملكة العربية السعودية، وثبت أنها تميز بين المرتفعات والمنخفضات في الإبداع) [٣٩] ، بالإضافة إلى قوائم سمات الشخصية التي أعدها بعض الباحثين من خلال البحوث السابقة (مثل : تورانس ١٩٨١م [٢٣] ، ودافيز ١٩٩٢م [٢٥]، لينجمان ١٩٨٢م [٢٦] ، وليمان ١٩٨٩م [٩]).

ويقيس الاختبار أربع سمات وجدانية - شعورية affective - feeling هي :

(أ) تحمل المخاطرة (١٥ فقرة) يقدر فيها الفرد نفسه من حيث مدى شجاعته في تعريض نفسه للفشل أو النقد والدفاع عن أفكاره، والعمل تحت ظروف غامضة (من أمثلة الفقرات : لا أفضل اللعبة التي يعرفها الكثيرون من زملائي - أحب أن أكون واحدا من رواد الفضاء - لا أخاف من التحدث أمام زملائي - أحاول أن يكون لي رأي مميز عن آراء الآخرين).

(ب) التعقيد (١٥ فقرة) : تقدير الفرد لقدرته على قبول التحدي في البحث عن كثير من البدائل واكتشاف الثغرات والبحث عن المشكلات المعقدة. (من أمثلة هذه الفقرات : أفضل السير في الطرق الوعرة رغم ما أتعرض له من خطورة - أدخل تعديلات على الأشياء ليصبح استخدامها أفضل وأسهل - أستمر في حل كل ما يقابلني من صعوبات حتى وإن لم أصل إلى نتيجة).

(جـ) حب الاستطلاع (١٥ فقرة) تعكس إلى أي حد تكون لدى الفرد الرغبة في أن يكون محبا للبحث ومتسائلا ومنفتحا على المواقف المحيرة، والتفكير مليا في أسرار الأشياء (مثل : أحب أن أعرف ما يدور بين زملائي من حوار - أتفحص الأشياء حتى أرى فيها ما لا يراه الآخرون - أسأل الآخرين عن الأشياء التي تبدو غير واضحة لي).

(د) التخيل (١٥ فقرة) : قدرة الفرد على بناء الصور العقلية والبحث فيما وراء الحدود الحسية والشعور بطريقة حدسية. (مثل : أحب أن أعرف كيف سيعيش الناس بعد مائة عام- عند قراءتي للقصص الإسلامية أتخيل أنني أحد أبطالها - أفكر في أشياء وحاجات لم يسبق لي رؤيتها).

وتتوافر "لاختبار سمات الشخصية المهيئة للإبداع " مؤشرات مناسبة على كفاءته السيكومترية ؛ فمن حيث *الصدق* : فقد تحقق الباحث من التماسك الداخلي للاختيار كمؤشر على صدق التكوين الفرضي من خلال حساب الارتباطات بين الدرجة الكلية على الاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية الأربعة لمجموعة من طلاب الجامعة السعوديين (ن = ٣٠٠)، وكانت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية وتحمل المخاطرة (ر=٦٥ر) ، والتعقيد (ر= ٦١ر)، وحب الاستطلاع (ر= ٨٣ر)، والتخيل (ر=٨١ر)، وهي ارتباطات دالة عند مستوى ٠٠١ر٠ وتحقق الباحث من صدق الاختبار من خلال ارتباط الأداء عليه (ن = ٥٠ طالبا جامعيا) وعلى " قائمة السمات للشخصية المبتكرة " من إعداد سيد خير (كمحك)، وهي تتكون من ٣٧ سمة تشمل سمات الشخصية الأربع موضوع الدراسة الحالية، وكانت الارتباطات هي: ر = ٤٦١ و ، ر = ٣٩١و ، ر = ٤٠٨ و ، ر = ٤٩٢ وبين الأداء على قائمة السمات ، وكل من تحمل

المخاطرة والتعقيد وحب الاستطلاع والتخيل على التوالي، وهي جميعا دالة عند مستوى ٠١ر٠ وتوافر مؤشر آخر على صدق الاختبار من خلال الارتباط بين أداء مجموعة من الطلاب الجامعيين (ن=٥٠) على الاختبار وأدائهم على "اختبار تورانس للتفكير الابتكاري - الأشكال" كمحك. ويوضح جدول رقم ١ هذه الارتباطات.

جدول رقم ١ . معاملات الارتباط بين سمات الشخصية المهيئة للإبداع وقدرات التفكير الإبداعي.

السمات / القدرات	المخاطر	التعقيد	الاستطلاع	التخيل
الطلاقة	٠٢٧ر	١٨٦ر	٤٠٧ر××	٥١٦××
المرونة	٣٥٣ر×	١٥٦ر	٢٩٢ر×	٢٢٩ر×
الأصالة	٢٣٨ر××	٢٣٧ر×	١٠٩ر	٠٣١ر

× دالة عند ٠٥ر ×× دالة عند ٠١ر

وكانت معاملات ثبات الاختبار بالإعادة (ن = ٥٠ طالبا جامعيا) بعد ثلاثة أسابيع هي : ٦٤٥ر ، ٧٠٢ر ، ٦١٢ر ، ٧٤٤ر لتحمل المخاطرة والتعقيد وحب الاستطلاع والتخيل على التوالي. ويوضح جدول رقم ٢ بيانات ثبات التجزئة النصفية - بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون - على عينة الذكور (ن = ٥٠) والإناث (ن = ٥٠) من طلاب الجامعة السعوديين، وهي مؤشرات ثبات مناسبة.

جدول رقم ٢. معاملات ثبات التجزية النصفية للاختبارات الفرعية لسمات الشخصية المهيئة للإبداع.

الاختبارات الفرعية	الذكور (ن = ٥٠)	الإناث (ن = ٥٠)
تحمل المخاطرة	ر= ٥٦١ر	ر= ٥١٦ر
التعقيد	ر= ٦٢٤ر	ر= ٥٤٩ر
حب الاستطلاع	ر= ٧٢٢ر	ر= ٦٤٢ر
التخيل	ر= ٦٨٧ر	ر= ٧١٤ر

ثالثا : خطوات إجراء الدراسة

١ - بدأت الدراسة بعينة كلية عددها ٤١٠ طلاب (٢١١ ذكرا، ١٩٩ أنثى)، استبعد منهم ٩٠ فردا (٣٤ ذكرا ، ٥٦ أنثى) لعدم استيفاء البيانات أو عدم الإجابة عن بعض فقرات الاختبار، وكذلك للوفاء بمتطلبات التصميم الإحصائي المستخدم لتحليل البيانات من حيث تساوي عدد الأفراد في المجموعات.

٢ - لضبط تأثير متغير عدد سنوات الدراسة الجامعية على سمات الشخصية موضوع الدراسة، فقد روعى أن يكون نصف عدد أفراد العينة (ن = ١٦٠) من المستويات الأربعة الأولى (٨٠ ذكرا ، ٨٠ أنثى) ، ونصفهم الآخر (ن = ١٦٠) من المستويات الدراسية الأربعة الأخيرة (٨٠ ذكرا ، ٨٠ أنثى).

٣ - تمت إجراءات جمع البيانات وتطبيق أداة الدراسة على عينة الإناث بمعرفة بعض عضوات هيئة التدريس من الأقسام التربوية بكليتي البنات بأبها بعد اتخاذ الإجراءات النظامية اللازمة للموافقة على ذلك من رئاسة كليات البنات بأبها،[١] وطبقت الأداة على عينة الذكور في قاعات المحاضرات بكلية التربية.

٤ - تم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام تحليل التباين الثنائي في تصميم عاملي ٢ (ذكور /إناث) ×٢ (علمي /أدبي) = ٤ مجموعات (ن = ٨٠ في كل مجموعة)، وأجريت أربعة تحليلات مستقلة لكل سمة من السمات الأربع موضوع الدراسة. وقد تم التحليل الإحصائي باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($Spss/pc^+$) بمختبر الحاسب الآلي بكلية التربية بجامعة الملك سعود بأبها. ويوضح جدول رقم ٣ بعض مؤشرات الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة.

---

[١] يشكر الباحث رئاسة كليات البنات في أبها وعميدتي وعضوات هيئة التدريس بكليتي التربية للبنات بأبها على المعونة القيمة التي قدمت للباحث في إجراء هذه الدراسة.

جدول رقم ٣. بعض مؤشرات الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة.

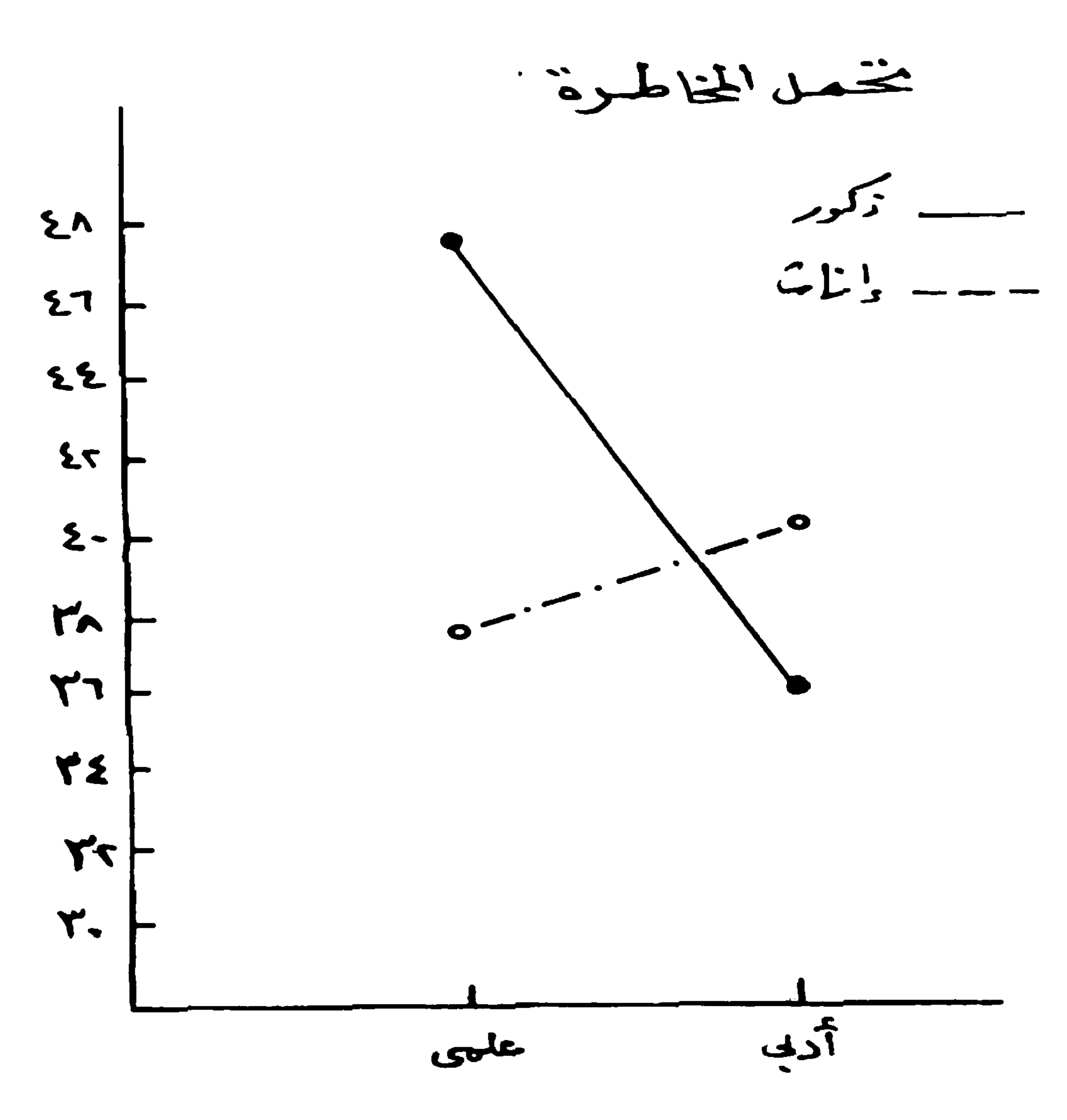
المتغيرات	المخاطرة		التعقيد		الاستطلاع		التحليل	
العينات	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الكلية (٣٢٠)	٤٠ر٥	٦ر٥	٣٨ر٨	٥ر٨	٤٣ر١	٧ر٦	٤٣ر٤	٨ر٣
الذكور (١٦٠)	٤٢ر١	٧ر-	٣٩ر٤	٦ر٥	٤٢ر٧	٧ر٥	٤٣ر٨	٨ر٣
الإناث (١٦٠)	٣٨ر٩	٥ر٥	٣٦ر٣	٥ر-	٤٣ر٥	٧ر٧	٤١ر٦	٨ر٤
العلمي (١٦٠)	٤٢ر٤	٦ر٨	٤٠ر٤	٥ر٩	٤٤ر٨	٦ر٨	٤٤ر٧	٨ر٣
الأدبي (١٦٠)	٣٨ر٦	٥ر٦	٣٧ر٣	٥ر٣	٤١ر٤	٨ر-	٤٢ر١	٨ر٢
ذكور/علمي(٨٠)	٤٧ر١	٦ر٨	٤٤ر١	٥ر٨	٤٧ر٦	٧ر٨	٤٨ر٣	٨ر٦
ذكور/أدبي (٨٠)	٣٧ر-	٥ر٥	٣٤ر٧	٦ر٢	٣٧ر٩	٨ر٤	٣٩ر٢	٨ر-
إناث /علمي(٨٠)	٣٧ر٧	٥ر٦	٣٦ر٧	٥ر-	٤٢ر١	٦ر٩	٤١ر١	٨ر٤
إناث/أدبي (٨٠)	٤٠ر٢	٥ر٥	٣٩ر٨	٥ر٥	٤٥ر-	٧ر٧	٤٥ر١	٨ر٦

النتائج : عرضها وتفسيرها

أولا : للتحقق من صحة الفروض الثلاثة الخاصة بتأثير الجنس والتخصص الدراسي وتفاعلهما على سمة *تحمل المخاطرة* ، تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي في تصميم عاملي ٢×٢ . ويوضح جدول رقم ٤ نتائج هذا التحليل ، ومنه يتضح وجود تأثير دال للجنس (عند ر٠٠١)، وللتخصص الدراسي (عند ر٠٠١)، وللتفاعل بينهما (عند ر٠٠١) على سمة تحمل المخاطرة. ويوضح شكل رقم ١ تمثيلا بيانيا لهذا التفاعل.

جدول رقم ٤. ملخص تحليل التباين الثنائي لسمة تحمل المخاطرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د ٠ ح	التباين	ف	الدلالة
الجنس	٧٩٦ر٩٥	١	٧٩٦ر٩٥	٣٠ر٧	ر٠٠١
التخصص الدراسي	١١٧٤ر٢٨	١	١١٧٤ر٢٨	٤٥ر٢	ر٠٠١
الجنس ×التخصص	٣٢٠٦ر٧٨	١	٣٢٠٦ر٧٨	١٢٣ر٥	ر٠٠١
التباين المفسّر	٥١٧٨ر٠١	٣	١٧٢٦ر٠١	٦٦ر٥	ر٠١
الخطأ (البواقي)	٢٨٢٠٥ر٨٤	٣١٦	٢٥ر٩٧		
المجموع الكلي	٣٣٣٨٣ر٨٥	٣١٩	٤١ر٩٦		



شكل رقم ١. التفاعل بين الجنس والتخصص.

ويشير تأثير التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي على سمة تحمل المخاطرة إلى أن تأثير أحدهما يتباين بتباين المستويات المختلفة للمتغير الآخر ، ويتضح من شكل رقم ١ أن متوسط درجات تحمل المخاطرة كان مرتفعا لدى الذكور من التخصص العلمي (م=١ر٤٧)، بينما انخفض لدى الذكور من التخصص الأدبي (م = ٣٧) ، في حين كان المتوسط منخفضا لدى الإناث من التخصص العلمي (م = ٧ر٣٧)، بينما ارتفع لدى الإناث من التخصص الأدبي (م = ٢ر٤٠). ويظهر تأثير التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي على سمة تحمل المخاطرة في ظهور أعلى متوسطات هذه السمة لدى الذكور من التخصص العلمي بالمقارنة بالإناث من التخصص الأدبي.

وقد وردت سمة تحمل المخاطرة في كثير من قوائم سمات الشخصية المبدعة التي توصل إليها الباحثون ؛ فقد اعتبرها تورانس [٢٣] إحدى المؤشرات غير الاختبارية المهمة للإبداع، واستخرجها كاتل وزملاؤه في بحوثهم المبكرة عن الشخصية المبدعة بين العلماء والأدباء باعتبارها العامل (H) : مغامر وجريء ، كما وردت في بحوث ليمان [٩]، وأجارول وكوماري [٣١]، ورودر وآخرين [٣٢]، وروكو [٣٣].

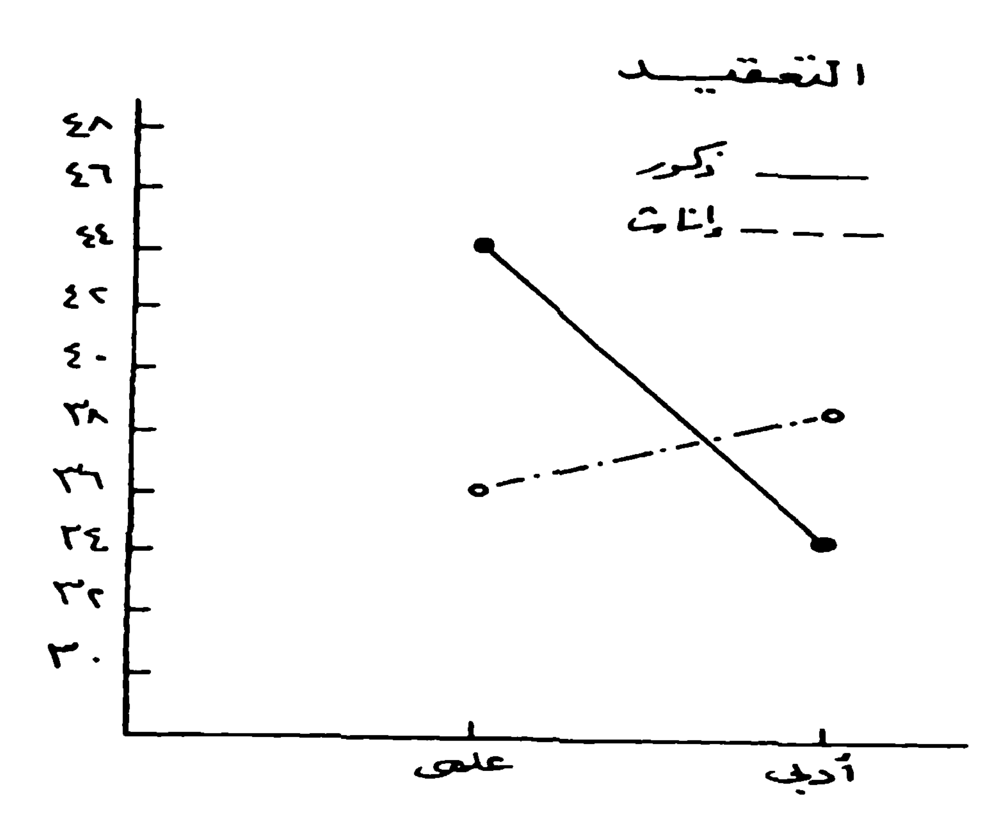
ويشير الباحثون الذين درسوا سلوك المخاطرة إلى أنها نزعة شخصية تخضع لعدد متنوع من العوامل، وأنها تتجلى حين يكون الموقف غامضا واحتمالات السلوك غير معروفة، ومن ثم فإن تفسير سلوك المخاطرة ينبغي أن يأخذ في اعتباره كلا من الموقف وشخصية المخاطر نفسه. وتشمل عناصر الموقف : المهنة أو التخصص الدراسي، وتأثير الجماعة، وطبيعة المهمة ، في حين تتضمن عوامل الشخصية : الجنس، والسن، والقيم، ومستوى القلق. وتشير دراسات علم النفس الفارق إلى أن الذكور أكثر قبولا للمخاطرة وتحملا لنتائجها بالمقارنة بالإناث. ورغم أنه لم يتح للباحث الحالي أدلة بحثية على تأثير التخصص الدراسي على سلوك قبول المخاطرة، فمن المتوقع أن طبيعة الدراسة العلمية ومحتوى المقررات العلمية تتطلب توافر حد أدنى من القدرة على تحمل المخاطرة في إجراء التجارب العلمية في المختبرات، وتوقع النتائج، وهو أمر لا تتطلبه الدراسة الأدبية بنفس القدر. ولعل هذا يفسر ما توصلت إليه الدراسة الحالية من تأثير التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي على سلوك قبول المخاطرة.

وعموما فإن السلوك المعبر عن قبول المخاطرة على درجة من التعقيد بحيث لايمكن تفسير إلا قدر بسيط من التباين فيه بمعلومية الجنس والتخصص الدراسي وتفاعلهما ؛ فثمة عوامل عديدة أخرى تتصل بالموقف الذي يظهر فيه سلوك المخاطرة بشخصية المخاطر ينبغي أن تدخل في الاعتبار عند تفسير سمة تحمل المخاطرة. والأمر الأكثر أهمية في دراستنا الحالية هو العلاقة التي رصدتها كثير من البحوث بين قبول المخاطرة والإبداع ؛ فالأشخاص الذين يقبلون المخاطرة يميلون إلى أن يكونوا شديدي الملاحظة ، مستقلين في أحكامهم، ميالين إلى تجربة أعمال صعبة وحل مشكلات معقدة، مدفوعين - في ذلك - بقدراتهم الإبداعية.

ثانيا : أشارت نتائج تحليل البيانات الخاصة بتأثير الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على سمة التعقيد إلى وجود تأثير دال للجنس (عند ٠٥ر)، والتخصص الدراسي (عند١٠٠ر)، وللتفاعل بينهما (عند ١٠٠ر)، على سمة التعقيد. (جدول رقم ٥). ويوضح شكل رقم ٢ تمثيلا بيانيا لتأثير هذا التفاعل على سمة التعقيد.

جدول رقم ٥. ملخص تحليل التباين الثنائي لسمة التعقيد.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	التباين	ف	الدلالة
الجنس	١٠٣ر٥١	١	١٠٣ر٥١	٤ر٩	٠٣ر
التخصص الدراسي	٧٨١ر٢٥	١	٧٨١ر٢٥	٣٦ر٨	٠٠١ر
الجنس × التخصص	٣١١٢ر٥١	١	٣١١٢ر٥١	١٤٦ر٥	٠٠١ر
التباين المفسر	٣٩٩٧ر٢٧	٣	١٣٣٢ر٤٣	٦٢ر٧	٠١ر
الخطأ (البواقي)	٦٧١٤ر٢٨	٣١٦	٢١ر٢٥		
المجموع الكلي	١٠٧١١ر٥٥	٣١٩	٣٣ر٥٨		



شكل رقم ٢. التفاعل بين الجنس والتخصص.

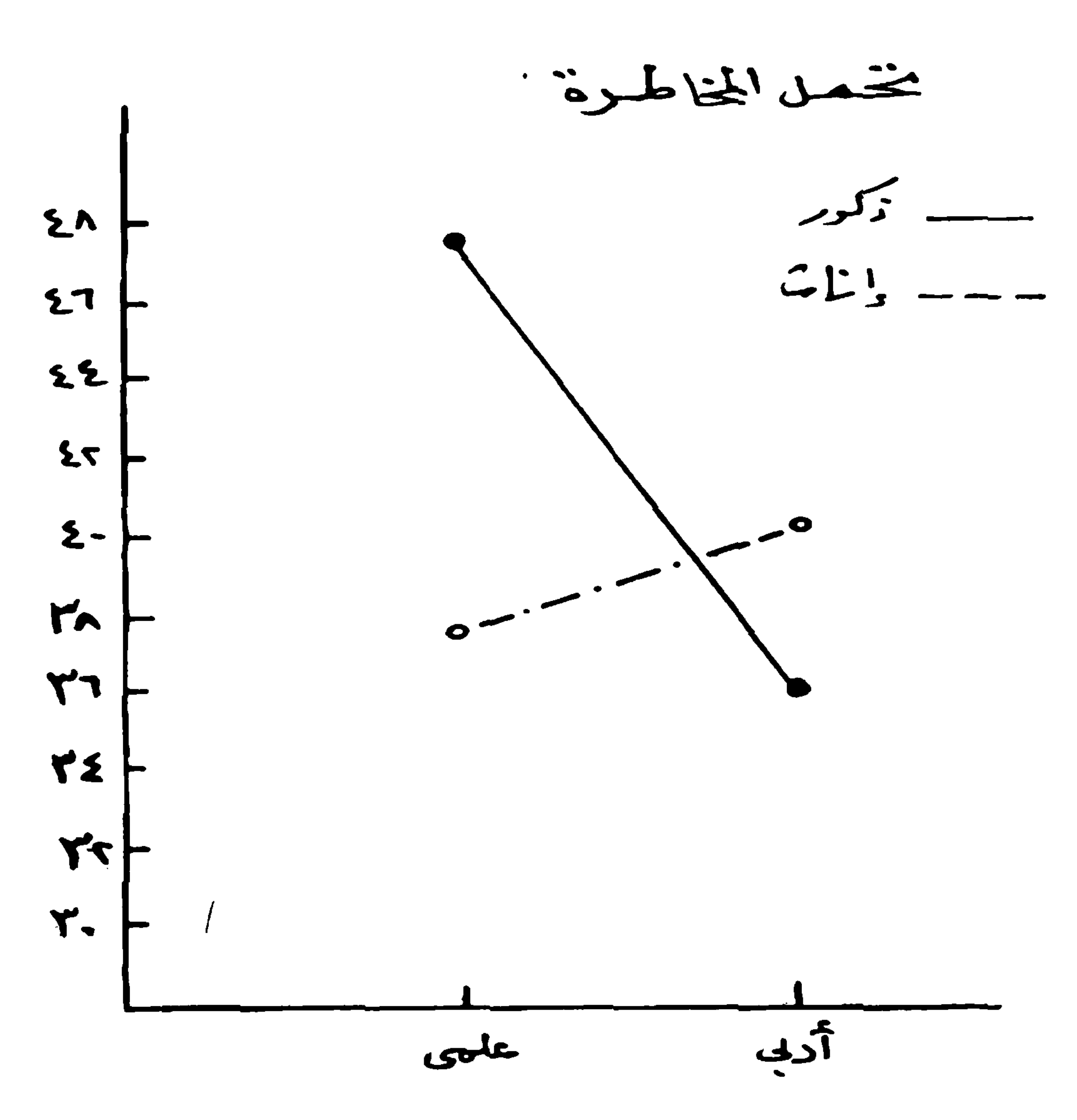
ويتضح من هذا الشكل أن أعلى متوسط لسمة التعقيد كان لدى الذكور من التخصص العلمي (م = ١ر٤٤)، وأن أقل متوسط كان لدى الذكور من التخصص الأدبي (م = ٧ر٣٤)، مما يشير إلى أن تأثير الجنس على سمة التعقيد يعتمد على نوع التخصص الدراسي، وهو مايعني أن التأثير كان للتفاعل بين هذين المتغيرين. ويمكن تفسير ذلك إذا اعتبرنا أن الميل إلى التعقيد أحد مظاهر الثقة بالنفس والطموح وقبول المخاطرة والتحديات الناتجة عنها، وهو أمر يتفوق فيه الذكور على الإناث بوجه عام. كما أن محتوى المقررات التي يدرسها طلاب الجامعة في الأقسام العلمية وطريقة تنظيمها، وما تتضمنه من معادلات رياضية أو كيميائية أو قوانين علمية معقدة، تتطلب للتعامل معها توافر قدر مناسب من الميل إلى التعقيد، بالمقارنة بمعظم المقررات الأدبية التي تتطلب قدرات أخرى على التحليل والفهم والاستدلال وغيرها.

وقد توافرت أدلة على أن سمة الميل إلى التعقيد تميز المبدعين عن غيرهم من العاديين، وذلك في عدة دراسات منها : ليمان [٩]، ورودسيب [١١]، ودافيز، [٤ ؛ ٢٥].

ثالثا : وفيما يتعلق بسمة حب *الاستطلاع*: تشير نتائج تحليل البيانات إلى أن تأثير الجنس لم يكن دالا ، بينما كان تأثير التخصص الدراسي على حب الاستطلاع دالا (عند ٠٠١ر)، وكذلك وجد تأثير دال (عند ٠٠١ر) للتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي على حب الاستطلاع (جدول رقم ٦).

جدول رقم ٦. ملخص تحليل التباين الثنائي لسمة : حب الاستطلاع.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د٠ح	التباين	ف	الدلالة
الجنس	٦١ر٤٩	١	٦١ر٤٩	١ر١	غ٠د
التخصص الدراسي	٨٠ر٩٢٤	١	٨٠ر٩٢٤	٥ر٢٠	٠٠١ر
الجنس × التخصص	٨١ر٣١٨٧	١	٨١ر٣١٨٧	٨ر٧٠	٠٠١ر
التباين المفسر	٢٢ر٤١٦٢	٣	٤١ر١٣٨٧	٩ر٣٠	٠١ر
الخطأ (البواقي)	٧٨ر١٤٢٣٠	٣١٦	-ر٤٥		
المجموع الكلي	-ر١٨٣٩٣	٣١٩	٦٦ر٥٧		



شكل رقم ٣. التفاعل بين الجنس والتخصص.

ويوضح شكل رقم ٣ تمثيلا بيانيا للتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي على حب الاستطلاع، وهو يشير إلى أن أعلى متوسطات سمة حب الاستطلاع قد حصل عليها الذكور من التخصص العلمي (م = ٦ر٤٧)، بينما كان متوسط الإناث من القسم العلمي منخفضا (م=١ر٤٢)، ولكن أداء الإناث من القسم الأدبي كان مرتفعا نسبيا (م = ٤٥). وكانت أدنى المتوسطات هي للذكور من القسم الأدبي (م = ٩ر٣٧)، ومن ثم فإن ارتفاع الأداء على فقرات الاختبار الممثلة لسمة حب الاستطلاع يعتمد على كل من الجنس (الذكور) والتخصص الدراسي (العلمي)، بينما أدى تفاعل متغير الجنس

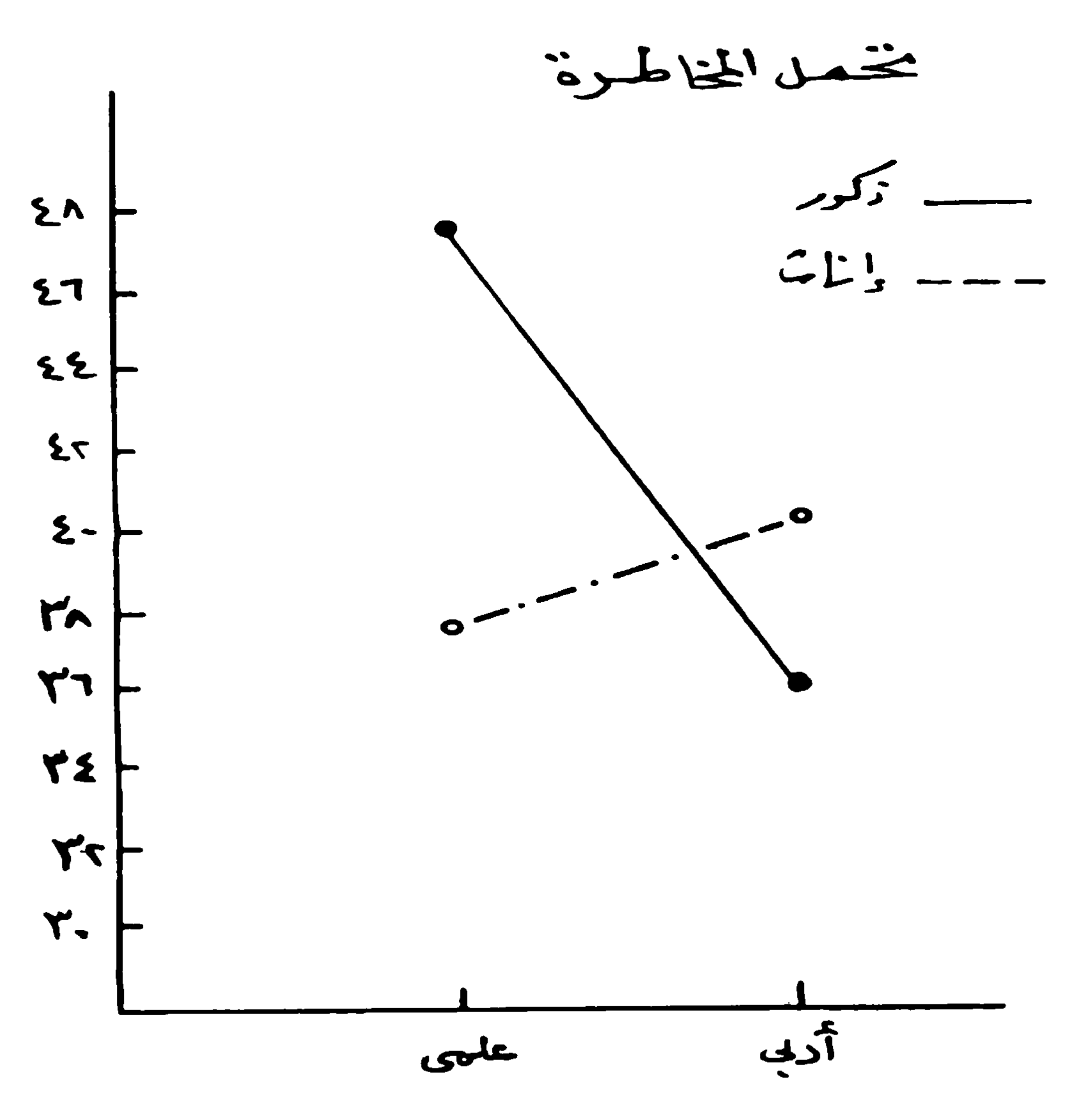
(الذكـور) والتخصـص (الأدبـي) إلى انخفـاض هـذا الأداء إلى حـده الأدنـى بالمقارنـة بالمجموعات الثلاث الأخرى. ولعل ذلك راجع إلى أن حرية الحركة والتنقل التي تكفلها مؤسسات التنشئة الاجتماعية في مجتمعنا للذكور تبرز في سعيهم إلى التساؤل بجرأة عن كل ما يعن لهم. وتظهر هـذه الخاصية حين تتاح لهؤلاء الذكور فرصة دراسة مقررات ذات طبيعة علمية يشجع محتواها على التساؤل والاستطلاع ، خاصة إذا مـا اتبعت في تدريسها إستراتيجيات تقوم على الاستكشاف والتعلم الذاتي.

وقد خلصت كثير من البحوث إلى أن المبدعين مولعون بحب الاستطلاع ، ومنها تورانس [٢٣]، ولينجمان [٢٦]، ورودسيب [١١]، وليمان [٩]، وهي بحوث أشارت نتائجها إلى أن المبدعين مولعون بالبحث فيما وراء الأشياء وخلالها ، بالإضافة إلى بحوث دافيز [٤ ؛ ٢٥]، وروكو [٣٣] .

رابعا : أشارت نتائج معالجة البيانات الخاصة بسمة *التخيل* (جدول رقم ٧) إلى عدم وجود تأثير دال للجنس ، بينما كـان التأثير دالا للتخصص (عند ٠٠٢ر) وللتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي (عند ٠٠١ر).

جدول رقم ٧. ملخص تحليل التباين الثنائي لسمة : التخيل.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د٠ح	التباين	ف	الدلالة
الجنس	٣٦٫٤٥	١	٣٦٫٤٥	٦٤ر	غ٠د
التخصص الدراسي	٥٤٠٫٨٠	١	٥٤٠٫٨٠	٤ر٩	٠٠٢ر
الجنس × التخصص	٣٤٤٥٫٣١	١	٣٤٤٥٫٣١	٦٠ر١	٠٠١ر
التباين المفسر	٤٠٢٢٫٥٦	٣	١٣٤٠٫٨٥	٢٣ر٤	٠١ر
الخطأ (البواقي)	١٨١٢١٫٣٣	٣١٦	٥٧٫٣٥		
المجموع الكلي	٢٢١٤٣٫٨٩	٣١٩	٦٩٫٤٢		



شكل رقم ٤. التفاعل بين الجنس والتخصص.

ويوضح شكل رقم ٤ التمثيل البياني لهذا التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي على سمة التخيل، حيث كانت أعلى المتوسطات في التخيل لدى مجموعة الذكور من القسم العلمي (م = ٣ر٤٨) ، وأقل المتوسطات حصل عليها الذكور من القسم الأدبي (م = ٢ر٣٩)، بينما ارتفع أداء الإناث اللاتي يدرسن مقررات علمية (م = ١ر٤٥)، مما يشير إلى أن تأثير الجنس على سمة التخيل يعتمد على نوع التخصص الدراسي.

وثمة اتفاق بين كثيرين من الباحثين على أن المبدعين خياليوم يستغرقون في أحلام اليقظة (مثل : تورانس [٢٣]، ولينجمان [٢٦])، كما أنهم حدسيون حادو الملاحظة يستخدمون كل الحواس في الملاحظة(مثل : دافيز [٤ ؛ ٢٥]).

خلاصة النتائج ومناقشتها

تشير مجمل النتائج إلى وجود تأثير دال للتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي على سمات الشخصية المهيئة للإبداع موضوع الدراسة : تحمل المخاطرة، والتعقيد ، وحب الاستطلاع ، والتخيل . وقد استخدم الباحث - في التوصل إلى هذه النتائج - تحليل التباين الثنائي في تصميم عاملي ٢×٢ ، حيث اتبع تصميم التأثيرات الثابتة fixed effects من حيث اتباع أسلوب منتظم في انتقاء مستويات العوامل موضوع الدراسة (الجنس / التخصص). بحيث يشمل التحليل جميع هذه المستويات ، لأن الباحث يهتم بدراسة تأثير أحد الجنسين أو كليهما ، وأحد التخصصين الدراسيين أو كليهما على سمات الشخصية موضوع الدراسة. ولا يدخل في اهتمام الباحث هنا التوصل إلى استنتاجات أو استدلالات تتعلق بمجتمعات افتراضية من الأجناس أو التخصصات المختلفة ؛ فكل من هذين العاملين (الجنس- التخصص) ثابت ، ومن ثم فإن النتائج تنطبق على مستويات العوامل المستخدمة فقط.

ونظرا لأن (ف) في التفاعلات الأربعة دالة ، فلا حاجة بنا إلى إجراء مقارنات ثنائية بعدية بين المتوسطات ، لأنه في التصميم العاملي ٢×٢ يمكننا أن نستنتج مباشرة من الفروق بين متوسطي كل معالجتين للمتغير المستقل اتجاه الفروق بين المتوسطين(جدول رقم ٣)، لأن (ف) في هذه الحالة (أي في حالة المعالجتين) تتطابق تماما مع (ت). ومن هذا الجدول يتضح أن الفروق كانت في صالح مجموعة الذكور/ علمي في السمات الأربع موضوع الدراسة : تحمل المخاطرة (م = ١ر٤٧)، والتعقيد (م = ١ر٤٤)، وحب الاستطلاع (م=٦ر٤٧)، والتخيل (٣ر٤٨).

وقد توافرت أدلة على أن سمات الشخصية موضوع الدراسة الحالية - وهي دافعية في طبيعتها - هي التي تميز - مع غيرها من العوامل - بين المبدعين وغيرهم بشكل أساسي (مثل هيز [٦]). كما أنها تشكل السياق النفسي اللازم لتيسير ظهور الإبداع وتنميته مع توافر الحد الأدنى من المتطلبات الأخرى للإنجاز الإبداعي، وهي قدرات التفكير الإبداعي وأنماط التنشئة الاجتماعية التي تشجع الاستقلال المبكر، والاعتماد على النفس، والمبادأة، وتحمل المخاطرة المحسوبة، وغيرها من السمات التي أشارت نتائج البحوث إلى أنها تميز الشخصية المبدعة وتيسر الإبداع. هذا إلى جانب توفير مناخ عام آمن في المجتمع يشجع الفردية وتقبل الذات ، ويوفر من الإمكانات ما يسمح بزيادة مستوى الطموح لدى الأفراد ، وتبني استراتيجيات تعلم تفريدية وغير تقليدية في المؤسسات التربوية تستثير التفكير والسلوك الإبداعي لدى الأفراد وتساعد على الاكتشاف المبكر لسمات الشخصية المهيئة للإبداع والمرتبطة به لدى التلاميذ ، أو توفير الفرص لدعم هذه السمات.

إن الإبداع ظاهرة معقدة تشمل الشخص المبدع (قدراته العقلية وسماته الشخصية الدافعية)، والسياق النفسي الاجتماعي الذي ينشأ فيه ويؤثر عليه، وهذا هو السبب في تنوع محكات التنبؤ بالسلوك الإبداعي. ومن ثم فلا يمكن الادعاء بأننا قد وصلنا إلى تفسير قدر مناسب من التباين في سمات الشخصية المهيئة للإبداع موضوع الدراسة الحالية بالتفاعل بين عاملين هما : الجنس والتخصص الدراسي، وذلك لتعدد العوامل التي يمكن أن تفسر أكبر قدر من التباين في هذه السمات ، وهو أمر يحتاج دراسات أكثر شمولا وعمقا، ولذلك يتعين النظر إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في ضوء هذا الاعتبار. ولهذا كانت نسبة التباين الذي تم تفسيره بالتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في سمات الشخصية موضوع الدراسة ضئيلة (٧ر٣٨٪ من التباين في تحمل المخاطرة ، و٣ر٣٧٪ من التباين في سمة التعقيد، و٦ر٢٢٪ من التباين في سمة حب الاستطلاع ، و٢ر١٨٪ فقط من التباين في سمة التخيل).

وإذا كنا لا نستطيع التحدث عن تعليم سمات الشخصية teaching personality traits، فإنه بمقدورنا توجيه الآباء والمعلمين وكل مؤسسات التطبيع الاجتماعي الأخرى لإثابة وتشجيع تلك السمات التي توافرت أدلة على أنها تيسر السلوك الإبداعي، لأن مجمل مجهودات الباحثين في هذا المجال تشير إلى أن الفرق الرئيس بين الأفراد الذين يملكون قدرات إبداعية وهؤلاء الذين يستخدمون هذه القدرات يكمن في هذه السمات ذات الطبيعة الوجدانية الدافعية affective - motivational التي تهيىء الأفراد إلى التفكير والسلوك بطريقة إبداعية.

المراجع

[١] الصافي، عبد الله بن طه. *التفكير الإبداعي بين النظرية والتطبيق*. جيزان: النادي الأدبي، تحت الطبع.

[٢] إبراهيم، عبد الستار. "ثلاثة جوانب من التطور في دراسة الإبداع"، *عالم الفكر*، (١٩٨٥ م)، ٩٤٧ - ٩٨٤.

[٣] Amabile, T.M. *The Social Psychology of Creativity.* N.Y. : Springer - Verlag , 1983.

[٤] Davis, G.A. *Creativity is Forever* 2d ed. Dubuque, Iowa: Kenall / Hunt, 1986.

[٥] عبد الغفار، عبد السلام. *التفوق العقلي والابتكار*. القاهرة: مكتبة دار النهضة العربية، ١٩٧٧م.

[٦] Hayes, John R. " Cognitive Process in Creativity." Occational paper no. 18, Center for the Study of Writing, Berkeley, CA. Washington, DC.: Office of Educational Research and Improvement, 1990.

[٧] Davis, Gray A. " Portrait of the Creative Person." *Educational - Forum*, 59, No.4 (1995), 423 - 29.

[٨] Milgram, Robert M. " Creativity in Gifted Adolescents: A Review." *Journal for the Education of the Gifted*, 8, No.1(1984), 25-42.

[٩] Lyman , David H. "Being Creative." *Training and Development Journal*, 43, No.4 (1989), 44-49

[١٠] Guilford, J.P. *The Nature of Human Intelligence*. New York : McGraw-Hill, 1967.

[١١] Raudsepp, Eugene. " Profile of the Creative Individuals : Part I." *Creative Computing*, 9, No. 8 (1983), 170-73.

[١٢] السليماني، محمد حمزة. " دلالات صدق وثبات استبيان الدافع للابتكارية على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة - الجزء الغربي من المملكة العربية السعودية." *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٣٢ (١٩٩٤م)، ٣٤-٤٣.

[١٣] موسى ، رشاد عبد العزيز ، ومديحة الدسوقي. "دراسة أثر الجنس والعمر على الأصالة." *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٨ (١٩٨٨م) ، ١٠٣ - ١١١ .

[١٤] Ibrahim, A.S. "Sex Differences, Originality and Personality Response Style." *Psychological Reports*, 39, No. 3 (1976), 859 -68.

[١٥] Hussain, M.G. " Creativity and Sex Differences." *Psychological Studies*, 19, No.2 (1974), 127 - 29.

[١٦] علي ، سناء محمد. "الفروق بين الجنسين في الإبداع لدى عينة من مرحلة التعليم الأساسي في الريف والحضر." *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة ، ١ (١٩٩١م) ، ١٦٥ - ١٨٨ .

[١٧] رمزي، ناهد. "الإبداع وسمات الشخصية لدى الإناث: دراسة تجريبية وعاملية." في : مصطفى تركي، محرر، *بحوث في سيكلوجية الشخصية في البلاد العربية*. الكويت : دار الصباح، ١٩٨٠م، ٢٨٥ - ٣٠٧ .

[١٨] Orieux, Jim, and C. Yewchuk. "Correlates of Creative Performance in High School Students." *Candian Journal of Special Education*, 6, No. 1 (1990), 50-60.

[١٩] إبراهيم، عبد الستار. *الإنسان وعلم النفس*. عالم المعرفة، ٨٦. الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٧٨ م.

[٢٠] Simonton, D.K. " Creativity, Leadership and Chance." In : R.J. Strenberg, ed. *The Nature of Creativity*, N.Y. : Cambridge University Press, 1988, 386 - 426.

[٢١] عبد اللا ، مختار محمد، وعبد الله الفيصل. *السمات الشخصية للشباب السعودي*. الرياض : مركز البحوث ، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، ١٩٩١م.

[٢٢] السيد ، عبد الحليم محمود. *الإبداع والشخصية - دراسة سيكلوجية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٢م.

[٢٣] Torrance, E.P. " Non-test Ways of Identifying the Creatively Gifted." In : J.C. Gowan, J. Khatena and E.P. Torrance, eds. *Creativity: its Educational Implications*. Dubuque, Iowa : Kendall- Hunt, 1981, 165 - 70.

[٢٤] المليجي ، حلمي. *سيكلوجية الابتكار*. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٤م.

[٢٥] Davis, G.A. *Creativity is Forever*. 3rd ed. Dubuque, Iowa : Kendall-Hunt, 1992

[٢٦] Lingman, L.S. "Assessing Creativity from a Diagnostic Perspective: The Creative Attribute Profile." Unpublished Ph.D. dissertation, University of Wisconsin, Madison, 1982.

[٢٧] عيسى ، حسن أحمد. " التفكير الابتكاري وعلاقته ببعض سمات الشخصية : دراسة عاملية." رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٦٨م.

[٢٨] Schaefer, C.E. "The Self Concept of Creative Adolescents." *Journal of* Psychology, 72

(1969), 233-42.

[٢٩] Agarwal, S., and S. Kumari. " Correlational Study of Risk - Taking and Creativity with Special Reference to Sex Differences." *Indian Educational Review*, 17 (1982), 104-10

[٣٠] Roeder, C., et al. "The Secret Ingredients in Gifted Children's Productivity." *Speeches/Meeting Papers*, 150, Huston, Texas, 1982.

[٣١] Roco, Mihaela. "Creative Personalities about Creative Personality in Science." *Revue-Roumaine-de-Psychologie*, 37, No. 1 (1993), 27-36.

[٣٢] Guncer, B., and G. Oral. "Relationship between Creativity and Nonconformity to School Discipline as Perceived by Teachers of Turkish Elementary School Children by Controlling for their Grade and Sex." *Journal of Instructional Psychology*, 20, No. 3 (1993), 208-14.

[٣٣] Sheldon, Kennon M. "Creativity and Self-Determination in Personality." *Creativity Research Journal*, 8, No. 1 (1995), 25-36.

[٣٤] Jarial, Gurpals S. "A Review of Studies on Creativity in Relation to Intelligence, Socioeconomic Status, Sex, Academic Achievement and Values in the Indian Context." *Indian Psychological Review*, 19, No. 3 (1980), 28-34.

[٣٥] Khan, Amir Ali. "Sex and Educational Stream Differences on Verbal Creative Thinking." *Journal of Personality and Clinical Studies*, 10, No. 1-2 (1994), 91-94.

[٣٦] Williams, Frank E. *Classroom Ideas for Encouraging Thinking and Feeling*. Buffalo, N.Y.: D.O.K. Pub., 1969.

[٣٧] صباغ ، إيمان سعد. " مدى فعالية قائمة السمات للشخصية المبتكرة في التعرف على الطالبات المبتكرات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. " رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، ١٤٠٧هـ.

The Differences in Personality Traits That Dispose to Creativity Related to the Interaction between Sex and Major in a Sample of Saudi University Students

Abdullah Taha Al-Safi
Associate Professor, Department of Psychology, College of Education, King Saud University, Abha Branch, Abha, Saudi Arabia

Abstract. The study investigates the differences in personality traits that dispose to creativity (risk-taking, complexity, curiosity, and imagination) as measured by a test prepared by the researcher, related to the interaction between sex and major. The sample consisted of Saudi university students (160 males, 160 females). Data were analyzed using a 2- way ANOVA factorial design : 2 (sex : male, female) X2 (major: science, arts). The results showed significant main effects of sex and major and their interaction on risk- taking and complexity. The effect of the interaction of sex and major on curiosity and imagination was also significant. The differences were in favor of male science students in all traits. The results of this study were discussed in terms of the personality theory of creativity.

J. King Saud Univ., Vol. 10, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 167-331 Ar., Riyadh (A.H. 1418/1998).

Contents

Page

King Saud University Press

J. King Saud Univ., Vol. 10, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 167-331 Ar., Riyadh (A.H. 1418/1998).

Journal of
King Saud University

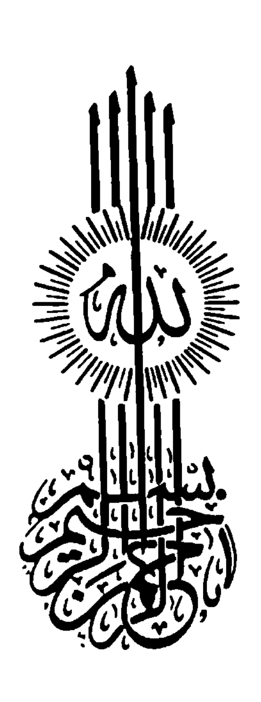
Volume 10

Educational Sciences &
Islamic Studies (2)

A.H. 1418
(1998)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 2454, Riyadh 11451, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing Department of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) **Article:**
An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted

2) **Review Article:**
A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**
A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**
Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**
Papers must be presented typewritten or on a magnetic disk, along with three copies. Once the paper has been approved for publication, the author(s) must present a version in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compatible PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as *tables and figures, in their appropriate places in the text.*

2. **Abstracts:**
Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**
Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.6 cm x 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original.

4. **Abbreviations:**
The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. Where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

5. **References:**
In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g. [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, no. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book* references are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page numbers(s) in on-line brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6. **Content Note:**
A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space surperscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a *content note citation, and if the said content note has a refer*ence citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**
Authors will be provided fifty reprints without charge.

9. **Correspondence:**
Address correspondence to the appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.
11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage).
12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J.King Saud Univ., Vol. 10,Educ. Sci.&Islamic Stud. (2), pp.167-331 Ar., Riyadh (A.H. 1418/1998).

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 10

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1418 (1998)



King Saud University
Academic Publishing and Press